تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية

إعداد

احمد محمد بني ملحم

المشرف

الأستاذ الدكتورة منى الحديدي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، ٢٠١٠

الجامعة الأردنيــة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها
وتعليماتها لطلبة الماجستير والدكتوراة

أنا الطالب: [illegible] الرقم الجامعي: ٩٠٦٠١٩١
التخصص: [illegible] الكلية: [illegible]

عنوان الرسالة / الاطروحة
[illegible]
[illegible]

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي ، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتيّ /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ٩ / ٨ / ٢٠١٠

نموذج التفويض

أنا احمد محمد عبدالله بني ملحم، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٩/٨/٢٠١٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠/٨/٤.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة منى صبحي الحديدي، مشرفاً أستاذ – التربية الخاصة	....
الدكتور جمال الخطيب، عضواً أستاذ – التربية الخاصة	....
الدكتور إبراهيم زريقات، عضواً أستاذ مشارك– التربية الخاصة	....
الدكتور محمود عطا، عضواً أستاذ مشارك– الإرشاد النفسي (جامعة البتراء)	....

الإهداء

إلى روح والدي الحبيب

والى والدتي العزيزة

إلى رفيقة الدرب ومنفسة الكرب زوجتي **وفاء**

إلى إخواني وأخواتي الذين قدموا لي كل الدعم والتشجيع لاسيما

أخي العميد الركن طلال ملحم الذي آزرني وشد من أزري حتى أنهيت هذه المرحلة

وإلى جميع الأصدقاء والمحبين

إلى ذوي الحاجات الخاصة

اهدي هذا الجهد المتواضع

احمد محمد بني ملحم

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين واصلي واسلم على سيد المرسلين محمد وصحبة أجمعين.

يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل والاحترام الكبير إلى التي أفاضت علي بعلمها الأستاذ الدكتورة منى الحديدي على تفضلها بالإشراف على هذه الرسالة ولما قدمته من متابعة وإشراف وتوجيه طوال فترة إعداد هذا البحث لما كان لها أطيب الأثر في نفسي فجزاها الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم لمناقشة هذا البحث.

وأتوجه بخالص الشكر إلى كل من ساهم إلى إنجاح بحثي هذا واخص بالشكر وزارة التربية والتعليم، وجميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لما أبدوه من تجاوب سهل مهمة انجاز هذا البحث.

الباحث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

103	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد التاسع "البيئة التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	13
105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد العاشر "الخدمات الانتقالية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	14
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الحادي عشر "التقييم الذاتي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	15
108	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	16
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير سنوات الخدمة بشكل عام	17
111	تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات بشكل عام على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	18
113	المقارنات البعدية بطريقة شيفية لأثر سنوات الخبرة على البيئة التعليمية	19
113	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية	20
115	تحليل التباين الأحادي لأثر الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	21
116	المقارنات البعدية بطريقة شيفية لأثر الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية في بعدي المنهاج والخدمات الانتقالية	22
118	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية	23
119	الفقرات المتدنية على جميع الأبعاد	24

قائمة الملاحق

تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن وفق المعايير العالمية

إعداد

احمد محمد عبدالله بني ملحم

المشرف

الأستاذ الدكتورة منى الحديدي

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مؤشرات الجودة في تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية، وتقييم درجة اتساق الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية مع مؤشرات الجودة التي تم تطويرها، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف في الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانه لقياس مؤشرات جودة الخدمات التربوية وفق المعايير العالمية. وقد تكونت الاستبانه من(11) بعداً تكونت من (157) فقرة، وتم واستخراج دلالات الصدق والثبات اللازمة. وقام الباحث بتوزيعها على عينة الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بأكمله حيث بلغ عددهم (260) معلماً ومعلمة.

وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، جاء بعد الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.07)، وجاء بعد التطوير والتدريب المهني في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.56). وكما بينت النتائج انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأقل من بكالوريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تبعاً لمتغير الخبرة بشكل عام الخبرة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية لصالح فئة الخبرة 20 سنه فأكثر، أما بالنسبة لمتغير الجنس كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) لصالح الإناث.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تحظى عملية التربية والتعليم في الأردن باهتمام كبير ويدل ذلك على الإقبال الهائل على التعليم، والاتجاه نحو تحديث النظام التعليمي بكل ما ينطوي علية من تفعيل لمؤسساته التعليمية وبخاصة المدرسة وتأهيل الكوادر التعليمية والإدارية وتطوير مناهجه، كما أن انعقاد المؤتمرات الوطنية للتطوير التربوي في الأردن كانت خطوات متلاحقة لتقييم العملية التربوية برمتها.

وتعد عملية ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية ومؤسسات التربية الخاصة من أهـم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها. ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة بالإضافة إلى إيجاد معايير ومؤشرات يستند إليها في قياس فعالية الخـدمات المقدمة. إذ يسعى نظام ضبط الجودة إلى التأكد من مطابقة مخرجات الخدمات والبرامج التـي تقدمها تلك المؤسسات للأهداف والمعايير الموضوعة لها.

ويجتاز عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى عصـر جديـد يتميـز بمتغيرات نوعية غير مسبوقة تجسدت في بعض التحديات التي تواجه مجتمعنا كالعولمة والقرية الكونية وثورة الاتصالات، مما أدى إلى تغيرات متسارعة في القرن الحادي والعشرين وكثيـر من الإصلاحات في الميادين التربوية بشكل عام، وفي ميدان التربية الخاصة بشكل خاص وكان المحرك الأساسي هو تقديم أفضل الخدمات للمستفيدين من هذه المجالات التربوية بشـكل عـام سواء في إدارة المؤسسات التربوية أو في الممارسات المرتبطة بها أفضل ترافق مع زيادة أعداد المؤسسات وأعداد محتاجي الخدمات والرعاية زيادة في مستوى الخدمات المقدمة لهم.

وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية أحد أهـم الأولويـات لـدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي، وحتى يتحقق ذلك لابد أن تتضافر جهود جميع المعنيين في العملية التعليميـة، والاجتماعية والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ أفضل الأهداف وتحقيقها. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث من فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتهـا إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين انطلاقاً مـن أهمية تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات التي تتطلب عناية خاصـة

ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية تربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين ونتيجة للتحولات والتطورات الكيفية التي شهدتها مهنة التربية الخاصة فقد أصبحت العوامل المؤثرة على التعليم تحظى باهتمام المعلمين والمهنيين والاختصاصين الذين يشتركون في المهمات والمسؤوليات التي تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على التعليم.

أما محلياً فقد حقق الأردن تقدماً ملموساً في مؤشرات تنمية الموارد البشرية للأشخاص المعوقين من خلال الحرص والالتزام بالتشريعات والسياسات التي تحفظ لذوي الإعاقة السمعية حقهم في الحياة الكريمة.

ومن خلال التوسع الكمي والتطوير النوعي في الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم ومن الاندماج في الحياة العامة وأصبح الأردن حريصاً على أن تقترن مناهج تنمية ورعاية الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بالسياسات الاقتصادية والاجتماعية والحزم التنموية والإدارية العامة للوطن.

وقد جاءت التوجيهات الملكية السامية بوضح إستراتيجية وطنية لهذا القطاع تلبي حقوق الأفراد ذوي الإعاقة السمعية على نحو أشمل وذوي كفاءة عالية واحتياجاتهم وتطلعاتهم فجاءت هذه الإستراتيجية كوثيقة وطنية تلتزم بها مؤسسات الدولة برؤية مستقلة وأهداف وتدابير وبرامج تحد من الاستمرار في حدوث الإعاقات، وتلبي احتياجاتهم (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007).

إن صدور قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم 2007/31 بما فيه من مواد جاء ليحفظ للمعاقين حقوقهم لضمان نوعية حياة في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين،2007).

وقد شمل الإصلاح التربوي الأردني برامج وخدمات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وذلك لتوفير برامج تعليمية تعمل على تحقيق مبدأ التعليم للجميع وضمن هذا الإطار فإن وزارة التربية والتعليم تقبل فئات طلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارسها وتوضع كل فئة من هذه الفئات في البرامج المناسب التي تلبي احتياجاتها.

وقد أورد الخطيب (2005) مجموعة من التطورات في مجال تطوير آليات العمل منها:

1. تطوير آليات العمل في مدارس وزارة التنمية الاجتماعية (مدارس الأمل للصم والمكفوفين): فقد جرى التنسيق بين وزارة التنمية الاجتماعية لنقل مدارسها إلى أملاك وزارة التربية والتعليم مع كامل ممتلكاتها ومخصصاتها الفنية والإدارية، وترصد الوزارة المخصصات اللازمة لهذه المدارس على موازناتها سنوياً. وقد بلغ عدد هذه المدارس 11 مدرسة جميعها لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية باستثناء واحدة للمكفوفين، وتبذل وزارة التربية جهودا كبيرة لتطوير هذه المدارس وبرامجها.

2. تطوير برامج للمسح الشامل والكشف عن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية : في ضوء عدم توفر إحصائيات دقيقة عن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مقاعد المدرسة، والحاجة إلى تطوير الخدمات المقدمة لهم سواء الخدمات التربوية أو التأهيلية أو المساندة.

3. تعديل التعليمات والأنظمة في مجال ذوي الإعاقة السمعية والمكفوفين: واشتمل هذا التعديل على مجموعة من التعليمات منها:

أ. تعديل أسس النجاح والرسوب والإكمال في مراحل التعليم منذ عام 1996 حيث سمحت التعليمات للطالب ذوي الإعاقة السمعية بالإعادة أربع مرات في مرحلة التعليم الأساسي بدلا من ثلاث مرات كما هو الحال للطالب العادي، كما عالجت تلك الأسس حالة الطالب ذوي الإعاقة السمعية في مادة التعبير في اللغتين العربية والإنجليزية فاتفق على تقدير علامة الطالب فيهما دون امتحان.

ب. تعديل تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة اعتباراً من عام 1999 بما يتناسب واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، حيث تم تعيين مترجم إشارة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتوضيح الأسئلة وتعليمات الامتحان لهم، ووضع جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في قاعة واحدة خاصة بهم.

ج. إعفاء الطالب الكفيف من الرياضيات والفيزياء والمواد التي بها رموز رياضية والرسوم الجغرافية.

4. تأهيل وتدريب الكوادر: واشتمل هذا البند على ما يلي:

أ. قامت الوزارة بتوقيع اتفاقية مدتها عشر سنوات مع كلية الأميرة ثروت منذ عام 1994. وتم تجديد هذه الاتفاقية مع بداية العام 2005 بهدف تديب المعلمين العاملين في مجال صعوبات التعلم بمنحهم الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، وتوزيعهم على غرف مصادر صعوبات العلم في الميدان، وبلغ عدد الخريجين حتى عام 2004 نحو 450 معلماً ومعلمة.

ب. تشرف وزارة التربية على عقد دورات تدريبية تأسيسية ومتقدمة وإنعاشية في مجالات مختلفة؛ كتدريب المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والمعلمين العاملين في مدارس العاديين للغة إشارة ذوي الإعاقة السمعية ، وأساليب الاتصال والتواصل، واستخدام أجهزة فحص السمع لإجراء مسح وتشخيص حالات الطلبة الصم في المدارس الحكومية في مديرياتهم المختلفة، ودورات لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم، والمعلمين العاملين مع الطلبة المكفوفين والطلبة المعاقين عقلياً والمعاقين حركياً.

5. استحداث صفوف للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ملحقة بمدارس العاديين للطلبة صغار السن مع توفير معلمات كفؤات قادرات على التعامل مع هذه الفئة من الطلبة.

6. ترخيص مؤسسات التربية الخاصة والإشراف عليها: وضعت الوزارة منذ عام 2002 مجموعة من التعليمات والأسس الخاصة بإنشاء وترخيص مؤسسات تعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

7. توفير المناهج الدراسية الرسمية لجميع الطلبة المكفوفين بطريقة (برايل)، بحيث يتمكن الطالب الكفيف من دراسة مباحث هذه المناهج بطريقة اللمس.

8. تزويد جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالأجهزة والمعينات التي تساهم في تسهيل التحاقه بالمدارس والتعلم، مجاناً؛ كالسماعات وأجهزة أل "fm" التعليمية والمشايات، فضلاً عن توفير برامج حاسوبية متطورة للطلبة المكفوفين.

9. دعم مؤسسات التربية الخاصة غير الربحية العاملة في القطاع التطوعي والخاص بمعلمين مكلفين بالعمل لفترة من الزمن.

وحتى يتم تطوير وتحسين هذه الخدمات بما يتناسب مع المعايير العالمية، جاءت هذه الدراسة لتقييم جودة الخدمات التربوية للطلبة المعاقين سمعياً في الأردن مع المعايير الدولية.

ومن النتائج المهمة لمؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عـام 1999، وضـع الاستراتيجيات والسياسات والمشاريع التجديدية للمرحلة مابين عـامي 2000-2005، والتـي تضمنت المجالات التالية: الطالب والعملية التعليمية، والإدارة المدرسـية والتطـوير الإداري، والمناهج والكتب المدرسية، والتقنيات التربوية، والتقويم التربوي والامتحانات العامة والمدرسية، والبناء المدرسي والتسهيلات التربوية، والتخطيط والبحث التربوي، وأخيراً التكامل والتجسـير بين التعليم العام والتعليم العالي (المؤتمر الوطني التربوي، 1999).

والناظر إلى الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة السمعية في الأردن يرى الكثير من مواطن الخلل التي تعتري المؤسسات المعنية بتقديم الخدمات الداعمة والخاصة في القطاعين العام والخاص. ومع كل الجهود التي بذلت -ولا تزال تبذل- في محاولة إصلاح هذه المؤسسات إلا أن أداءها لا يزال أقل من المطلوب، ومخرجاتها لا تزال أقل بكثير من مستوى الحد الأدنى الذي يؤهل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للتقدم أكاديميا وتحمل مسؤولياتهم الشخصية والأسرية والاجتماعية بكفاءة واقتدار.

وبوجه عام تتسم الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية عموما وذوي الإعاقة السمعية خصوصا بالتوقعات المتدنية. فالمخرجات لا تعطى الاهتمام اللازم والنظام التربوي العام لا يتمتع بالمرونة الكافية. يضاف إلى ذلك الافتقار للدعم الإداري للخدمات المساندة، والاهتمام بالكم وليس بالنوع، ووجود فجوة واسعة بين الممارسات التعليمية ونتائج البحوث العلمية، وضعف العمل بروح الفريق، والنقص الكبير في الكوادر الفنية المدربة والمؤهلة تأهيلا جيدا، والنقص الكبير في أدوات التقييم الملائمة والمناهج والمصادر ذات الفائدة العلمية المرجوة (الخطيب، 2005).

والناظر إلى الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بتقييم جودة الخدمات والمؤشرات النوعية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن، لم يجد الباحث دراسات سابقة كافية تناولت قضية التقييم بالاستناد إلى مؤشرات نوعية وبناءً علية جاءت هذه الدراسة لتقدم لمسئولي وصانعي القرار والباحثين والمهتمين أداة مرجعية تساعد في تقييم هذه البرامج والتعرف على درجة انطباق هذه المؤشرات على البرامج التربوية التي تقدم لهذه الفئة. وهو ما يسعى إليه

الباحث إلى القيام به لسد هذه الفجوة بغية الوقوف على الوضع الراهن بهذا الميدان وسعياً وراء تطويره نحو الأفضل استناداً لما يتم التوصل إلية من نتائج للدراسة الحالية.

لذا لا بد من إمعان النظر في البرامج التي تقدمها الدول المتقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتحديد مدى صلاحية وسبل تطوير الخدمات المقدمة في المدارس والمراكز لهم في المجتمعات العربية. فدول العالم المتقدم تعتمد بعض المؤسسات الحكومية والمجتمعية بوصفها مرجعية أساسية لاعتماد المدارس والمراكز والبرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. ففي الولايات المتحدة يوجد العديد من الجمعيات ذات العلاقة بالإعاقة السمعية وعلى رأسها الرابطة الوطنية ذوي الإعاقة السمعية، ومجلس تعليم الصم الأمريكي، ورابطة الكلام واللغة والسمع الأمريكية.

مشكلة الدراسة:

يصاحب التزايد الواضح في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن عدم وضوح في الممارسات والاعتماد على الاجتهادات الفردية التي لا تستند إلى النتائج العلمية والبحثية، مما يحتم دراسة جودة هذه الخدمات واللجوء إلى ضبط نوعية البرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية بهدف تلبية احتياجاتهم، وتحسين نوعية الخدمات، ووضع آلية لضبط تلك الخدمات والبرامج. فالحاجة واضحة إلى إيجاد معايير تحكم ممارسة مهنة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية استنادا إلى المعايير العالمية للعمل في هذا الميدان مما يسهم في تمكين متخذي القرار وواضعي سياسات التربية الخاصة ومخططي البرامج من تحديث وتطوير البرامج التربوية بما يخدم هذه الفئة من الطلبة والخدمات في المدارس ومراكز التربية الخاصة للوصول بالفرد إلى أقصى ما تسمح به الإعاقة في ضوء إمكاناته وقدراته، واستقلاله قدر الإمكان لمواكبة أقرانه من الأفراد العاديين ودمجه في المجتمع المحيط به.

وتكمن مشكلة الدراسة في عدم وجود إطار مرجعي كافي مع العلم انه تم عمل مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي حدد معايير تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية عام 2008. ويمكن من خلاله الحكم على مدى فعالية تقديم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تستند إلى معايير جودة محدده، وتكون بعيده عن العشوائية والارتجال، بحيث يمكن تقييم الخدمات التربوية التي تقدمها تلك المدارس بناء على معايير الجودة تلك.

ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة فيما يلي:

ما مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفقاً للمعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تكمن أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بشكل عام؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. تحديد مؤشرات الجودة في تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية المملكة الأردنية الهاشمية .
2. تقييم درجة اتساق الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية مع مؤشرات الجودة التي سيتم تطويرها.
3. التعرف إلى نقاط القوة والضعف في الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية.

4. التقدم بتوصيات ملائمة لتدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في إيجاد مؤشرات محددة، يتم بالاستناد إليها الحكم على جودة الخدمات التي يتم توفيرها حاليا للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن. ويمكن أن تكون هذه المؤشرات بمثابة إطار مرجعي يتم من خلاله تحديد مدى التزام مقدمي الخدمات بهذه المؤشرات التي انبثقت من دراسات عالمية مرتبطة بتحديد مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأوضاع المختلفة. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تصدت لمشكلة هامة لدى فئة جديرة أن تحظى بالاهتمام وتطوير وتحسين الخدمات المقدمة لها.

وفي حال الأخذ بأدوات هذه الدراسة ونتائجها يمكن تجنب العشوائية والارتجال في تحديد الخدمات الواجب تقديمها للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والاستناد إلى مؤشرات محددة مما قد يمثل إضاءات تستنير بها مراكز ذوي الإعاقة السمعية الموجودة أو التي تحت قيد الإنشاء من اجل تقديم الخدمة الأفضل لطلبتها ذوي الإعاقة السمعية. كما يمكن أن تتيح هذه الدراسة للمخططين التربويين، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، وراسمي السياسات التربوية الخاصة ببرامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أن يعملوا على تحسين البرامج الموجودة بما يتلاءم مع الأهداف الموضوعة بالتوافق مع مؤشرات الجودة المستنتجة من الدراسة الحالية.

مبررات الدراسة:

1. افتقار البرامج والخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية للمعايير والمؤشرات التي تستند إلى محكات مهنية وعلمية ذات منهجية واضحة.
2. ندرة الدراسات العربية الأردنية التي تشير إلى مؤشرات ضبط الجودة في البرامج والخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
3. تطوير أداة تقييم مناسبة تعتمد على مؤشرات ضبط الجودة لتخدم ميدان تعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة السمعية في الأردن.
4. إثراء مجال البحث العلمي في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية .

التعريفات الإجرائية في الدراسة

جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

تلك المواصفات والخصائص والشروط العالمية التي تتوافر في البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتي يستدل عليها من خلال المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات البرامج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والتي تمثلها الأداة التي قام الباحث بتطويرها وإعدادها والتي تصنف وفق الأبعاد الرئيسية التالية: الأسس والتشريعات والقوانين، والإحالة، والتقييم النفس تربوي، واستراتيجيات التدريس، والمنهاج، والعاملون والكوادر، والتطوير والتدريب المهني، وتمكين ومشاركة الأسرة، والبيئة التعليمية، والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي.

الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

وهم الطلبة الذين تم تشخيصهم من قبل وزارة التربية والتعليم على أنهم طلبة ذوي الإعاقة السمعية، والملتحقون ببرامج ذوي الإعاقة السمعية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الخدمات التربوية الخاصة والداعمة:

هي الخدمات المتعددة المصاحبة للمناهج، التي توفرها المدرسة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من مثل البرنامج المهني، وبرنامج التدريب النطقي، وبرنامج التدريب السمعي، وبرنامج تدريب اللغة الإشارية والتواصل الكلي، وبرامج تدريب أولياء الأمور وبرنامج الانتقال وأي برنامج تعليمي وعلاجي مكثف يقدم للطلبة المعوقين سمعياً.

المعايير العالمية:

هى مجموعة من المعارف والمهارات التي اعتمدت من قبل مؤسسات مهنية متخصصة لممارسة مهنة تعليم في مراكز ومؤسسات التي تعنى في تقديم خدمات تربوية خاصة وداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وتتمثل في الأبعاد التالية بعد الأسس والتشريعات، وبعد الإحالة، وبعد التقييم النفس تربوي، وبعد استراتيجيات التدريس، وبعد المنهاج، وبعد العاملون والكوادر، وبعد التطوير والتدريب المهني، وبعد تمكين ومشاركة الأسرة، وبعد الخدمات الانتقالية، وبعد التقييم الذاتي.

تقييم الجودة:

هى تلك العملية التي تنفذ للحكم على جدوى وفاعلية البرامج والخدمات التربوية الخاصة المقدمة للطلبة بهدف اتخاذ قرارات حولها في ضوء جودة الخدمات بغية تحسين وتطوير الخدمات للطلبة بشكل مستمر. ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي وتوزيع المسؤوليات وصلاحيات الأفراد وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة ومراقبة ومتابعة العمل والتأكد من أن الخدمة قد تم فحصها ويعني تقييم الجودة مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعة لها وتضمن الجودة عدد من الأبعاد وهى: المناهج والبرامج التعليمية، والطلاب، والمباني.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مدارس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن وذلك خلال العام الدراسي 2010/2009.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1. أسلوب جمع البيانات: حيث يعتمد على الاستبانة وهي في هذه الحالة أداة تقويم ذاتي للمعلمين و تعتمد على مدى صدق المعلم نفسه.
2. تعتمد هذه الدراسة بشكل كبير على رغبة المعلمين وتعاونهم في الإجابة على فقرات الاستبانة.
3. بعض المؤشرات في أداة الدراسة الحالية تحتاج إلى مراقبة أداء المعلم لفترة زمنية طويلة من خلال التقييم والملاحظة المباشرة مما قد يتطلب زيارات متكررة للمدرسة للتأكد من امتلاكهم للكفايات والمهارات، بما يتيح الفرصة للتأكد من المؤشرات النوعية المتعلقة بطرق التدريس والبيئة التعليمية والمنهاج والكوادر العاملة في البرنامج.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

بدأت حركة تحديد المعايير التربوية في بداية الثمانينات (Cobb and Horn, 1989) على مستوى منظمات تربوية كبيرة ومرموقة ومع مرور الزمن زادت حدة الاهتمام بتحديد المعايير بشكلٍ كبير وما زالت تزداد حتى وقتنا الحالي(Thurlow, 2002) وفي نهاية الثمانينات وبداية عقد التسعينيات انتشرت فكرة المعايير على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت الفكرة آنذاك تتمركز حول تحديد أهداف عامة على المستوى الوطني (الفدرالي)، وقد توج هذا الجهد بتحديد الأهداف التعليمية الوطنية الأمريكية لأول مرة كنتاج لاجتماع القمة التربوية الذي عقد عام1992(National Council on Education Standards and Testing, 1992) حيث كانت على شكل عبارات عامة سميت معايير وطنية. ولكن المربين كانوا مترددين في استخدام هذه المعايير في بداية الأمر(Cobb and Horn, 1989) .

وتأتي أهمية الكشف عن مؤشرات الأداء والمعايير في أنها تحدد المعلومات المطلوب جمعها لقياس مدى تطبيق الخدمات وتقييم الخدمات المقدمة وتعتبر نقطة انطلاق للتحسين والتطوير واتخاذ القرار حول البرامج الحالية والخطط المستقبلية ووضع التقارير النهائية حول سير العمل وجودته (USAID,2008).

وتعتبر المعايير صفة مرجعية يتم العودة إليها لتقويم إنتاج ما أو خدمة مقدمة لفئة من الناس، نظراً لأنه يمكن استخدامها لأكثر من مجال فهي غير محسوسة ويتم التعامل معها من خلال البيانات، وهي ثابتة لا تتغير وإنما يتم تعديلها وتحسينها فهي واضحة وبسيطة وتخدم أغراضاً محددة (Robey,2004). وتوالت بعدها الجهود لاشتقاق معايير للمحتويات المختلفة على المستوى الوطنيNRC) وأخذت فكرة مساواة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالطلبة العاديين الكثير من الاهتمام، وأصبحت شغل المربين الشاغل (Poppes, Vlaskamp, de Geeter & Nakken, 2002; Carnine & Granzin, 2001) وقاد ذلك كله إلى تحديد معايير أداء لجميع الطلبة سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة وفي جميع المجالات. ونالت تلك الفكرة أهمية كبرى على المستوى الإعلامي، واشتهر استخدامها على مستوى الأنظمة التربوية الوطنية

(Thurlow, 2002) وأخذت كل ولاية على عاتقها اشتقاق معايير تتناسب مع المتطلبات الخاصة بها.

وأدى ذلك إلى اشتقاق معايير تتعلق بالمحتوى وبالأداء في كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية. وللأهمية الكبرى التي أعطيت لهذه الحركة التجديدية، أصبح هذا المجال دافعاً لإجراء التغيير في المجال التربوي والذي عرف بالتجديد المعتمد على المعايير (Standard-based reform) وأخذت التربية الخاصة دورها في وضع معايير خاصة لتعليم ذوي الإعاقة السمعية (Thurlow, 2000; Shriner et al., 1994; Wehmeyer, Field, Doren, Jones and Mason, 2004; Pugach & Warger, 2001) ومع نهاية عقد التسعينيات انتشرت فكرة تحديد المعايير وتفعيلها في الميدان بأكثر من أربعين ولاية من الولايات الأمريكية.

وبالرغم من تحديد واشتقاق المعايير، إلا أنهم لم يتفقوا على المصطلحات العامة المرتبطة بالمعايير ولا على تعريف كلمة المعايير نفسها (Harvard School of Education, 1993) فقد وردت قوائم مختلفة من المعايير لمجموعات مختلفة منها: معايير المحتوى content standards، ومعايير الأداء performance standards، ومعايير التنفيذ delivery standards ، ومعايير القياس assessment standards، ومعايير التقويم evaluation standards، ومعايير البرنامج program standards، ومعايير السياسات policy standards، ومعايير الاختبار testing standards، ومعايير النمو المهني professional development standards (المومني،2008).

تعمل المعايير على زيادة الخيارات المتوفرة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتحسين عملية الحصول على الخدمات بسهولة وتوفر الدعم من قبل مختصين وضمان استمرارية الاستعدادات المنصفة ومساعدة أصحاب الاختصاص والآخرين في تحديد المصادر والترتيبات الملائمة والمساعدة أيضا في عملية المساعدة والمتابعة والتقييم (Welsh,2005).

إذ تتطلب جميع المهن دون استثناء نظاماً متكاملاً من ضوابط الجودة. وتصمم عملية التقييم عادة وكذلك الأدوات، بحيث تضمن امتلاك المتخصصين بهذه المهنة للمعرفة الأساسية والمهارات الضرورية التي تؤهلهم لممارسة المهنة. وبعض إجراءات التقييم هذه والسياسات موجهة للتأكد من وجود البرامج ونوعيتها، أما بعضها الآخر؛ فموجه للتأكد من جودة أداء الأفراد والممارسين للمهنة، قبل مزاولتهم لها وبعدها (قطاني، 2005).

أبعاد تقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

بعد الأسس والقوانين والتشريعات

هناك مسؤوليات وأسس يجب على معلمي المعاقين سمعياً العمل وفقها حتى نظمن تحقيق أهداف العملية التربوية، وتشتمل تلك المسؤوليات على الجوانب المعرفية والعملية التي يلتزم بها معلم ذوي الإعاقة سمعية. وعلى معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية فهم الأسس الفلسفية والتربوية والتاريخية والتشريعية للتربية الخاصة ذات العلاقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

من خلال أولاً فهم التعريفات التربوية الحديثة، ومعايير التعرف عليهم ومشكلات تصنيفهم، ونسبة انتشارهم وفهم النظريات والفلسفات المرتبطة بتعلم ذوي الإعاقة السمعية. وفهم المعتقدات والقيم الثقافية السائدة في المجتمع وتأثيرها في تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وفهم المشكلات المرتبطة بإجراءات التقييم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومعرفة حقوق ومسؤوليات الآباء والطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومعرفة أثر البدائل التربوية المختلفة على المظاهر النمائية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية (CEC,2009).

أما بالنسبة للقوانين والتشريعات لعبت دوراً هاماً في تاريخ التربية الخاصة وأننا لنجد أن الكثير من جوانب التطور في تلبية الحاجات التربوية للأطفال والمراهقين يمكن عزوها إلى تلك القوانين التي ألزمت مديريات التربية والتعليم أن تقوم بدمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في إطار التعليم العام.

ومن هذه التشريعات:

- القانون الفدرالي الذي صدر عام 1975 يتعلق بتوفير فرص تعليم لكل الأطفال المعوقين وتقديم التعليم لهم Education for All Handicapped Children Act وهو ما يعرف بالقانون العام رقم 142/94 وهو القانون الذي تم تعديله عام 1990 ليصبح قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) وقد تم تعديل هذا القانون مرة أخرى عام 1997 ولم يجري علية أي تعديل على اسمه ويؤكد هذا القانون أن لكل الأطفال والمراهقون لهم الحق في تلقي تعليماً عاماً ومناسباً. وتتضمن تلك القوانين توفير نمط التربية الخاصة الذي يحتاجونه وما يرتبط به من خدمات وتوفير مشاركة إلى أقصى حد

ممكن في كافة أنشطة الحياة اليومية التي يأخذها الأفـراد العـاديين (Hallahan & Kauffman,2006).

أما محليا في الأردن لقد صدر قانون حقوق الأشخاص المعوقين 31 لسنة 2007م بمـا فيه من مواد جاء ليحفظ للمعاقين حقوقهم لضمان حقهم كسائر الناس في المجتمع وفي المشاركة التامة والمتساوية بكل مناحي الحياة وانسجاماً مع الإعلان العالمي حول التربية للجميع وتساوي الفرص التعليمية وإصلاح النظم التربوية وتجديدها يتطلب تحقيق مبدأ المساواة بالتعليم جملة من الشروط منها (الخطيب،2010):

- إعادة التفكير في النظام التربوي بحيث يتم تعديله من نظام جامد إلى نظـام مـرن يراعي الحاجات الفردية للمتعلمين.
- إعادة النظر في المفاهيم التربوية والتنظيم الصفي والمدرسي بحيث يتم توظيف مـا قدمته البحوث العلمية حول التعليم الفعال والمدارس الفعالة.
- التأكيد على حق جميع الطلبة في التعلم ضمن إطار المنهج المدرسي العـام وعـدم التركيز على جوانب الضعف في أداء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- إعادة التفكير بالتنوع والاختلاف بين الطلبة في غرفة الصف بحيـث يـتم تقبلهـا والاحتفاء يهما بدلاً من رفضهما.
- أعادة النظر في معايير الممارسة الميدانية والمساءلة على نحو يسمح بتوفير الفرص الكافية لجميع الطلبة للتعلم بنجاح.

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مـدى اقتـراب بعـد الأسس والتشريعات عن المعايير الدولية ما يلي:

1. مدى إدراك المعلم للمعايير المهنية والأخلاقية لتعريف الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
2. معرفة المعلم بتأثيرات الإعاقة السمعية على تعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
3. معرفة المعلم بأسباب الإعاقة السمعية وأثرها على مظاهر النمو.
4. مدى تطبيق المعلم للسياسات والتشريعات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

الإحـــــــالة والتعرف إلى الإعاقة

تتواجد الإجراءات لتحديد وإحالة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والصـــغار الـــذين قـــد يحتاجون إلى التعليم الخاص وإحالة الطلبة الذين يظهرون مؤشرات لمشـــكلات ســـمعية إلـــى التشخيص.

تعتبر المدارس مسئوله عن تطوير وتطبيق نظام تحديد واسع النطاق للأفراد من سن الولادة إلى سن الحادية والعشرين الذين قد يعانون من فقدان السمع أو ضعاف السمع، قد تشمل نشاطات العثور على الطفل (Idaho Quality Standards, 2004):

- إنتاج وتوزيع إعلانات الخدمة العامة.
- إنتاج البروشورات والملصقات ووسائل الاتصال الأخرى.
- تقديم العروض وتزويد المعلومات بخصوص فقدان الســـمع علـــى المشـــافي المحليـــة ومزودي الخدمات الطبية الآخرين.
- توفير مراقبة واسعة النطاق للقدرة السمعية.

تعمل البرامج التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية على إقامة العلاقـــات التعاونيـــة مـــع مزودي الخدمات الصحية المحليين والمشافي وخبراء السمع ووكـــالات الخدمـــة الاجتماعيـــة وبرامج العناية بالطفل من أجل ضمان تلقي المواليد والأطفال والصغار ومن هم بعمر المدرسة للتشخيص المناسب من أجل الإحالة للخدمات المناسبة (Idaho Quality Standards,2004).

يجب أن يعمل منسقو المقاطعة مع المدارس وبرامج تحديد ذوي الإعاقة الســـمعية لإقامـــة علاقات تعاونية لتحديد مايلي (Idaho Quality Standards,2004):

- معايير الاستحقاق لخدمات التعليم الخاص.
- أنواع البرامج والخدمات المتوفرة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية من الـــولادة لعمـــر 21 سنة.
- الاتصال مع الأفراد وبرامج المدرسة الحكومية و المراكز المسئولة عن تقديم الخـــدمات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد الإحالة عن المعايير الدولية ما يلي:

1. يتم إجراء مسوحات لتحديد الأطفال ذوي الإعاقة سمعية
2. يتم إحالة الأطفال ذوي الإعاقة سمعية إلى فريق متعدد التخصصات.
3. يتم تحديد البديل التربوي الملائم للطفل اعتماداً على بيانات التقييم.

التقييم النفس تربوي Psychoeducational Assessment:

يتضمن التقييم (Assessment) جمع معلومات لاتخاذ القرارات الملائمة ويتم جمع المعلومات باستخدام عدة طرق منها تطبيق الاختبارات والمقابلات والملاحظات وتستخدم المعلومات التي يتم جمعها في كل مرحلة من مراحل العملية التربوية وتشمل الكشف، التشخيص والتصنيف وتحديد الوضع التعليمي والتخطيط للخدمات ومتابعة أداء الطالب وتقييم فاعلية البرنامج. وتعتبر عملية التقييم النفسي التربوي مهمة جداً وذلك لتحديد خدمات التأهيل وتحديد البديل التربوي المناسب، وقد أشار القانون الأمريكي لتربية وتعليم الأفراد المعاقين (IDEA) إلى أن كافة الأدوات والإجراءات المستعملة في تقييم الأطفال المعاقين سمعياً يجب أن تكون بلغة الأم وهى النموذج التواصلي الطبيعي ولغة الإشارة واللغة المنطوقة (Hallahan & Kauffman,2006).

ويحتل التقييم حيزاً كبيراً في المدارس الأمريكية، حيث أن هناك أكثر من (20) مليون اختبارا مقنناً يطبق سنوياً على (44) مليون طالباً في المرحلة الأساسية والثانوية (Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 1992)، كما أن تسويق التقييم في التربية الخاصة يعتبر كبيراً وواسعاً، حيث أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يُشخصون ويُصنفون وتُخطط لهم البرامج التعليمية بناءاً على نتائج التقييم.

والتقييم هو عملية جمع البيانات بهدف اتخاذ القرارات حول الطلبة (Salvia & Ysseldyke, 2004) كما يُعرف بشكل أكثر دقة بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات التربوية من أجل اتخاذ القرارات القانونية والتعليمية المتعلقة بتقديم خدمات التربية الخاصة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (McLoughlin & Lewis, 2005). ويتفق معظم الباحثين والمختصين على أن عمليتي التقييم والتدخل التربوي عمليات متداخلتان لا يمكن الفصل بينهما، على خلاف الفلسفة التقليدية للتقييم التي كانت تنظر إليهما على أنهما عمليتان منفصلتان (Heward &

(Orlansky, 1989) أهمية التقييم لدى معلمي التربية الخاصة من كونه يساعدهم على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والحاجات التربوية المختلفة لدى طلبتهم بهدف إعـداد الخطـط التربويـة الفردية المناسبة لهؤلاء الطلبة، فضلاً عن كون التقييم يلعب دوراً هاماً في جميع مراحل عملية إعداد البرامج الخاصة، وبذلك فهو يحقق العديد من الأهداف (McLoughlin & Lewis, 2005) .

ومن الجدير بالذكر، أن أهمية عملية التقييم بشكل عام تتـأتى مـن أهميـة وخطـورة القرارات التي تترتب على هذه العملية، والتي تتسم بالتعدد والتعقد، فبعضها يتعلـق بالأهليـة، وبعضها يتعلق بالتخطيط للتدريس، وبعضها الأخر يتعلق بمدى التقدم الذي حققـه الفـرد فـي البرنامج المعد له (Salvia & Ysseldyke, 2004) .

وتتلخص أهداف عمليـة التقيـيم فـي الأتـي (McLoughlin & Lewis, 2005; & Salvia & Ysseldyke,2004):

1- الكشف والتعرف على الطلبة الذين يُشك بأنهم يُعانون من مشـكلة أو صـعوبة مـا (Screening).

2- الإحالة إلى مختصين آخرين بهدف إجراء تقييم واسع وشامل للطالب . (Referral)

3- تحديد الأهلية لتلقي خدمات التربية الخاصة (Eligibility) .

4- التشخيص والتصنيف وتحديد فئة الإعاقة التي يُعاني منهـا الطالـب (Diagnosis & Classification).

5- التخطيط للتدريس (Instructional Planning) .

6- تحديد المكان التربوي المناسب للطالب (Placement).

7- متابعة تقدم وتحسن أداء الطالب (Progress Evaluation).

8- تقييم فاعلية البرامج والخدمات المقدمة للطالب (Program Evaluation).

9- المساءلة أو التحقق من مدى قيام المعلمين والمؤسسات بتقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة الملائمة للطالب (Accountability) .

ويرى المختصون ضرورة أن تكون عملية التقييم شاملة، بحيث تتناول الجوانب المختلفة مثل: القدرات العقلية، والسلوك الاجتماعي والانفعالي، والتحصيل الأكاديمي، والقدرات اللغوية، والقدرات الحسية والحركية، والحالة الصحية، والتاريخ التطوري وغيرها من الجوانب التي تقتضيها حالة المفحوص، ونظراً لشمولية عملية التقييم، وتعدد الجوانب التي تتناولها فقد أكدت القوانين والتشريعات المتعاقبة المتعلقة برعاية الأفراد ذوي الحاجات الخاصة على ضرورة أن يقوم بعملية التقييم فريق متعدد التخصصات بدلاً من الاعتماد على أخصائي التقييم فقط، كذلك ينبغي جمع معلومات عن الجوانب المختلفة من مصادر متعددة كالاختبارات والمقاييس والسجلات المدرسية والمعلمون والأهل والأقران وغيرها من المصادر.

وعادة ما تختلف تخصصات أعضاء فريق التقييم باختلاف الحالة التي يتم تقييمها. وبشكل عام فإن فريق التقييم يتألف من: الأخصائي النفسي، ومعلم التربية الخاصة، والأخصائي الاجتماعي، والطبيب، وأخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي وأخصائي النطق وأخصائي القياس السمعي، وأخصائي القياس البصري، والوالدين أو أحدهما، والطفل نفسه إن أمكن، ومختصين آخرين حسب الحاجة (McLoughlin & Lewis, 2005; Overton, 2006; Salvia & Ysseladyke, 2004).

وقد إقترح بوديمسكي، ومارش، وسميث، وبرايس (Podemski, Marsh, Smith, & Price, 1995) عدة إجراءات للتقليل من التمييز والتحيز في التقييم، منها:

1- استخدام الأدوات والإجراءات من قِبل المختصين المؤهلين.

2- أن تكون الاختبارات وأدوات التقييم الأخرى بلغة الطفل الأم.

3- أن تتضمن الاختبارات وأدوات التقييم الأخرى جوانب أكاديمية أخرى بالإضافة للذكاء.

4- أن تظهر الاختبارات استعدادات الطفل وليس جوانب العجز فقط.

5- أن تستخدم إجراءات مختلفة لتحديد البرامج المناسبة.

6- أن يقوم بعملية التقييم فريق متعدد التخصصات.

7- أن يتم تقييم الطفل بشكل شامل، بحيث يتضمن التقييم جميع جوانب القصور والعجز التي قد يظهرها الطفل.

ونستنتج مما سبق أن عملية التقييم مهمة وتعتبر ركيزة أساسية لأي مؤسسة تعليمية ومن المؤشرات التي نستطيع من خلالها أن نطمئن على أن المدرسة تقوم بإجراءات التقييم كما يجب ومنها:

1- أن يتم التقييم ضمن أخصائيين مهنيين ومدربين يفهموا طبيعة الإعاقة السمعية.
2- استعمال الاختبارات المقننة وأدوات التقييم المحددة.
3- أن يتم تقييم الجوانب المعرفية والجوانب الوظيفية والأكاديمية والخصائص الاجتماعية والانفعالية.
4- وأن يشترك الأهل أو أولياء الأمور بعملية التقييم باعتبارهم مصدر هام لمعلومات التقييم.
5- وأن يتم إجراء التقييم في بيئة مناسبة واستعمال اللغة المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

ويعتقد أن إجراءات التقييم التربوي للأطفال المعاقين سمعياً تعتمد على فئة الإعاقة السمعية ودرجة الفقدان السمعي ويهدف التقييم إلى تشخيص حالة الفرد وتحديد طبيعة البرنامج المناسب والتنبؤ للأداء المستقبلي والمساعدة في التخطيط والعلاج والتأهيل ومتابعة التغيرات التي تحدث. وحتى نتمكن من إجراء هذا التقييم يجب الاهتمام بدراسة الحالة ومعرفة طبيعة الإعاقة السمعية وموعد حدوثها وأسبابها، ومعرفة المستوى السمعي الحالي ومعرفة معلومات عن التحصيل والمهارات اللغوية والتواصلية ومعرفة الميول والقدرات وتقييم الشخصية والسلوك وغيرها من المهارات (Hallahan & Kauffman,2006).

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد التقييم النفس تربوي عن المعايير الدولية ما يلي:

1. يتم تقييم مهارات أكاديمية (التحصيل القرائي والكتابي والحسابي).
2. يتم استخدام اللغة المفضلة لتطبيق أدوات التقييم.
3. يتم تقييم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
4. يستخدم المعلم أسلوب التقييم البديل.

بعد استراتيجيات التدريس

يجب أن يمتلك معلم ذوي الإعاقة سمعية ذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية التي تستند إلى الأدلة والتجارب في تفريد التعليم للأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وعلى المعلم أيضا أن يختار طرق تكييف وتعديل واستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تشجع التعليم في المنهاج العام والخاص وإجراء التعديلات الملائمة على البيئة التعليمية لتناسب خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وعلى معلمي ذوي الإعاقة السمعية تعليم الطلبة على التفكير الناقد وتقييم الذات وحل المشكلات، وزيادة الوعي الذاتي، وتعميم المعلومات والمهارات عبر بيئات ومواقف طبيعية مختلفة (NCATE, 2006).

ويجب على المعلم أن يفهم أساليب التواصل لكي يتواصل مع طلابه بأفضل الطرق كما يجب تطوير لغة الإشارة لدية لكي يتمكن من التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، وان يعرف كيف تستثار البقايا السمعية لدى ضعاف السمع، وان يعمل على تخطيط التعليم وتصميمه بناءً على الأهداف التعليمية المحددة مناسبة لهم، ويتمكن من إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة واستخدام التكنولوجيا المساعدة أثناء التدريس، واستخدام أنشطة تركز على تنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم(NCATE, 2006).

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد استراتيجيات التدريس عن المعايير الدولية ما يلي:

1. تتم كتابة الموضوعات الرئيسية والتقييمات الدراسية من خلال وسائل بصرية (كالسبورة والأوراق)
2. يتم استخدام إيماءات طبيعية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
3. يتم استخدام وسائط تعليمية مختلفة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
4. يتم إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وقت إضافي مناسب لفهم كلام الآخرين.

بعد المنهاج لذوي الإعاقة السمعية

يمتلك الأطفال ذوي الإعاقة السمعية نفس القدرة على التعلم أسوة بأقرانهم الأطفال الطبيعيين، وعلى أي حال يحتاج هؤلاء الأطفال إلى أن يكونوا في بيئة غنية لغوياً، وفي بيئة يمكن فيا الوصول إلى اللغة بشكل كامل. وتقع المسؤولية على برامج التدخل المبكر وبرامج المدرسة لتوفير مثل هذه البيئة. ويتطلب على برنامج المدرسة أن يتبع نموذج محدد وفلسفة

معينة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية ويتعين على منهاج هؤلاء أن يكون قائماً على الاتصال والتركيز على مشاركة دعم الأهل والعائلة (Colorado Department,2004).

ويشكل الخوض في منهاج التربية الخاصة تحدياً حقيقياً إذ لا يوجد منهاج موحد لفئات الإعاقة وحتى تكون العملية التربوية فعالة يجب أن تستند إلى أسس واضحة، والمنهاج هو الذي يرسم ويحدد العناصر ويوجه ويرسم الطريق أمام المعلمين إلى تطوير الأهداف والوسائل والأدوات والنشاطات التي تخدم المهارات والقدرات والمفاهيم (الحديدي، والخطيب،2003).

ويعتبر تعديل المنهاج خطوة مهمة وحاسمة وذلك حتى يتمكن المعلم من إعطاء المنهاج للطالب المعاق سمعياً من خلال الاستفادة من المهارات الموجودة عندهم في اكتساب المهارات والمعلومات الجديدة ولابد من أن يكون التعديل مناسباً للبيئة الصفية، ومراعياً لاحتياجات الطلبة المادية والمعرفية والتواصلية ويتضمن تعليم مهارات الحياة اليومية والاعتماد على النفس وإضافة خبرات تعليمية، ويشتمل أيضا على جوانب تدريبيه خاصة مثل التدريب الشفوي والكتابي والتدريب على القراءة وتشكيل الكلمات وإنشاء الجمل والتركيز على تطوير مهارات التواصل والكفاءة اللغوية والمهنية المكتوبة والخطة التربوية المهنية (IEP) (زريقات،2007).

ولذا لابد أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة السمعية على هدف اللغة فالنقص اللغوي يؤدي إلى نقص المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية. فقد أشارت باو(Bowe,1999) في حديثها عن تدريس اللغة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية إن معظم المدارس والبرامج التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية تركز على تعليم اللغة أكثر من تعليم مواد أخرى، وتعتبر مثل هذه المناهج المطلوبة للتأثير على تطور الاتصال واللغة والتعلم ضرورة ملحة جداً وتشمل:

1. دراسات ذوي الإعاقة السمعية
2. استخدام التكنولوجيا
3. استخدام لغة الإشارة الأمريكية
4. تطوير المهارات السمعية
5. صيانة أجهزة السمع

6. استخدام الإشارة
7. تعليم المهارات الاجتماعية والتعليم المهني الوظيفي (Moors,1996).

وهناك جملة من التعديلات التي يمكن إجراءها للمنهاج وهى:

1. تعديل في حجم الواجبات
2. تعديل مدخلات Input ويشمل تعديل مستوى الصعوبة أو طرق تقديم الموضوعات.
3. تعديل المخرجات أي تغيير نمط استجابات الطلبة مثلاً استخدام الإشارة بدل من الكلام للصم واستخدام الحاسب الآلي.
4. تعديل مستوى صعوبة المهارة والاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية.
5. تعديل توقعات مخرجات الطلبة مثل تسمية عنوان بدل من ذكر أحداث قصة.

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد منهاج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية عن المعايير الدولية ما يلي:

1. يتضمن المنهاج تدريب الطلبة على القراءة.
2. أن يبادر المعلمون إلى تكييف وتعديل المنهاج الدراسي مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
3. يعمل المنهاج على تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بشكل مناسب.
4. يتضمن المنهاج تطبيق وتشكيل الكلمات والجمل.

بعد العاملون والكوادر

يجب أن يمتلك الخبراء المؤهلين المهارات الضرورية لتوفير التعليم والخدمات التي تلبي الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

يتلقى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التعليم المناسب والخدمات من الخبراء المؤهلين الذين يمتلكون المهارات والقدرات لتلبية احتياجات هؤلاء الطلبة. تتضمن هذه المهارات الكفاءة في أسلوب الإتقان الرئيسي مع الطالب. ومعرفة بالوسائل الضرورية لتلبية احتياجات الطفل ومعرفة بالمصادر المحلية.

على كل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التمتع بمايلي:

- القدرة على التواصل بفاعلية مع الأفراد ذوي الإعاقة السمعية.
- معرفة تأثير فقدان السمع على التطور التعليمي واللغوي والثقافي- الاجتماعي.
- معرفة ثقافة ذوي الإعاقة السمعية وتاريخهم وأدبهم.
- معرفة تطور اللغة واستخدامها.
- معرفة التفاعلات الثقافية المتعددة وخصائص التعلم.
- معرفة أساليب التعلم وخصائص المتعلمين.
- القدرة على استخدام المترجمين التربويين.
- معرفة إجراءات التقييم لتوفير الخدمات المناسبة.
- معرفة التكنولوجيا المساعدة.
- القدرة على تطبيق التقنيات لتسهيل تطور الحديث.
- معرفة القوانين الفيدرالية وقوانين الولاية والتعليمات المرتبطة بالتعلم وتوفير الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة السمعية ومعرفة المصادر المحلية والوطنية.

(Colorado Department of Education,2004;Idaho State Department of Education,2007)

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد العاملون والكوادر عن المعايير الدولية ما يلي:

1. مدى توفر في المدرسة فريق متعدد التخصصات.
2. يتم تزويد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بخدمات التدريب أثناء الخدمة.
3. يتم تدريب المعلمين على إكسابهم فلسفة تعليم ذوي الإعاقة السمعية.
4. يتم عمل لقاءات دورية ومناقشات أوضاع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

التطوير والتدريب المهني

لكي يتمكن معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من تقديم الخدمات التربوية الخاصة بفعالية، لابد من إعداده إعداداً جيدا وتدريبه على نحو يمكنه من تحسين مستويات الطلبة والوصول بهم إلى أقصى درجة تسمح بها قدراتهم، ولذلك اهتمت برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية بجانبين رئيسين هما:

أولا: برامج التدريب قبل الخدمة (Preservice Training)

تتضمن برامج التدريب قبل الخدمة دراسة مساقات مختلفة في التربية الخاصة منها ما هـو عام مثل (مدخل إلى التربية الخاصة) ومنها ما هو خاص مثل (أساليب تـدريس ذوي الإعاقـة السمعية)، وتعتمد هذه البرامج على التدريب الميداني والذي يكون عادة الحلقة الأخيرة في سلسلة البرامج التدريبية ويعتبر فرصة يتعلم فيها المتدرب مهارات مختلفة، والبرامج التدريبي الفعـال هو الذي يتبنى فلسفة واضحة ويتوخى تحقيـق أهـداف واضـحة وقـد أقتـرح بلاكهرسـت (Blackhurst) نموذجا لتطوير البرامج التدريبية يتضمن سبعة عناصر رئيسية هي: تبني فلسفة واضحة، وتحديد الأدوار، والوظائف، وتحديد المهارات والقدرات، وتحديد الأهداف المتوقعـة، وتحديد المحتوى والمصادر وتنفيذ البرنامج، وتقييم البرنامج وتعديلـه (الخطيـب والحديـدي، 2003).

ثانيا: برامج التدريب أثناء الخدمة (Inservice Training)

وتشمل بذل الجهود المنظمة بهدف تغيير سلوك المعلم وتطوير مهاراته وقدراته وذلك بعـد التحاقه بالعمل في المدرسة بهدف تحسين أداء المعلم وإكسابه مهارات ومعلومات جديدة، وتأخذ هذه البرامج عدة أشكال منها: الورشات التدريبية، والتسجيل بمساقات محددة تقدمها مؤسسـات التعليم العالي، والدورات التي تقدمها المؤسسات التي يعمل فيهـا المعلمـون، وتلعـب بـرامج التدريب أثناء الخدمة دوار كبيرا في إعداد وتدريب المعلمين وفي تحسين الخـدمات التربويـة المقدمة للأطفال المعوقين. (الحديدي، 1990).

وقد اهتمت الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية بعدة أمور منها:

- تدريب المعلمين على تأدية أدوار جديدة تختلف عن تلك التي كانت تركز عليها بـرامج التدريب في الماضي من تدريب للمعلمين على العمل فـي أوضـاع تعليميـة محـددة كالمدارس الخاصة والصفوف الخاصة، أما حاليا فإن الاهتمام ينصـب علـى تزويـد المعلمين بالمهارات والقدرات اللازمة للعمل في أوضاع تعليمية متنوعـة وذلـك تبعـا للاتجاه الحديث المعروف باسم (البيئة التربوية الأقل تقييدا) والذي جاء بمثابـة تطبيـق عملي لفكرة الدمج التي تؤكد على أهمية إعداد المعلم العادي كما هـو معلـم التربيـة

الخاصة بحيث تتوفر لديه القدرات والمهارات التي تمكنه من العمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية.

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد التطوير والتدريب المهني عن المعايير الدولية ما يلي:

1. يلتزم أعضاء الكادر بمعايير وأخلاقيات العمل المهني.
2. تحرص المدرسة على عقد دورات تدريبية وتهيئة العاملين فيها.
3. يشارك الكادر في لقاءات مع معلمين ينتمون إلى منظمات مهنية متخصصة.
4. يتوفر نظام تحفيز العاملين في برامج التدريب المهني.

بعد مشاركة الأسرة في البرامج التربوية للمعاقين سمعيا:

تعتبر الأسرة المكون الأساسي والمهم في تحسين وتطوير نوعية البرامج والخدمات المقدمة للأطفال المعاقين سمعياً، رغم التطورات التي طرأت على النظام الأسري تبقى الأسرة محط اهتمام كبير في كافة المجتمعات الإنسانية. فما يتغير هو أنماط الأسرة وكيفية تأديتها لأدوارها، أما مكانة الأسر وخاصة فيما يتعلق بتشكيل شخصية الفرد فهي تبقى ذات أهمية كبيرة وتبقى من أقوى نظم المجتمع. وتعمل الأسرة على تلبية حاجات الفرد المعاق سمعياً من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية واللغوية، وكالحاجة إلى الحب والانتماء ونقل التقاليد والقيم الثقافية والروحية والأخلاقية من جيل إلى جيل، فهي صاحبة الدور الأهم في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه وكفايته فهي تحدد النمو اللغوي وتلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي ونموهم المهني فهي المعلم الأول والأهم لأنها تقوم بأدوار حاسمة في تشكيل سلوكه وبناء شخصيته وخاصة في السنوات الأولى من العمر. والأسرة هي حلقة الوصل بين الطفل والعالم الخارجي، فهي نظام من النظم الاجتماعية المتعددة فتقدم أساليب عام للتنشئة الأسرية والأنماط السلوكية والتقاليد والقيم واللغة (Idaho Quality Standards,2004).

وقد أصبحت مشاركة الوالدين في البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية تشريعاً تربوياً نص علية قانون تعليم جميع الأطفال (IDEA) في الولايات المتحدة على إعطاء الحق للوالدين في مراجعة السجلات المدرسية الخاصة في أبناءهم، وفي حال تغير البديل التعليمي ولابد من إعطاءهم حق الاعتراض (Salivia & Ysseldyke,2004).

وتلعب الأسرة دور المعلم الأول لأطفالها المعوقين سمعياً، فمن المعـروف مـا للبيئـة الأسرية من اثر على جميع الأطفال لذلك تستند برامج تدريب أولياء الأمور على حقيقة أن على أولياء الأمور يتعلموا لكي يتمكنوا من تعليم أطفالهم وتوفير بيئة صوتية غنية لأطفالهم المعاقين سمعياً وتدريبهم على ذلك. وبإمكان أسرة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية القيام بمـايلي (المجلـس الأعلى لشؤون الأسرة،2008):

1. المشاركة في عضوية مؤسسات التربية الخاصة وجمعيات أولياء الأمور.
2. عمل ما هو أكثر من مجرد تنفيذ توصيات الأخصائيين.
3. قراء نشرات ومقالات وكتب عن الإعاقة السمعية والتعريف بها.
4. المشاركة في تقييم برامج التربية الخاصة.
5. ومسح ومعرفة الخدمات المتوفرة في المجتمع والانضمام إلى منظمات ومجـالس تقدم الدعم والإرشاد من الأخصائيين.
6. طلب الدعم الرسمي وغير الرسمي عند الحاجة.
7. الحاجة إلى الدعم العاطفي والنفسي والحاجة إلى بناء علاقات قائمة علـى الثقـة المتبادلة مع مقدمي الخدمات والمدرسة والبحث عن المعلومات التي مـن شـئنها المساعدة على تفهم احتياجات الطفل والخدمات التي يحتاجها ذوي الإعاقة السمعية.

ولابد من تدريب الأسرة على استخدام إجراءات تعديل السلوك وتدريبهم في مجال طرق التواصل المستخدمة مع المعاقين سمعياً، وتوفير خدمات التدريب الكلامـي والتواصـلي فـي المجتمع المحلي وتزويد اسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بالتشريعات القانونيـة والسياسـات الخاصة بالبرامج التربوية لأطفالهم (CEC,2009).

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتـراب بعـد مشـاركة الأسرة عن المعايير الدولية ما يلي:

1. تتواصل المدرسة مع الأسرة من خلال اتصالات هاتفية أو لقاءات فردية أو جماعية.
2. تتواصل المدرسة مع الأسرة خلال مراسلات منتظمة.
3. توفر المدرسة خدمات الإرشاد والدعم النفسي للأسرة.
4. توفر المدرسة برامج تدريب الأسرة.

البيئة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

تلعب البيئة الصفية دوراً هاماً في تحضير الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفي مشاركتهم وتفاعلهم مع المعلم. كما تقع المسؤولية الرئيسة في إدارة البيئة التعليمية لكي يتمكن المعلم من السير في تحقيق الأهداف التعليمية فلا بد له من التنسيق والتخطيط المستمر لتنظيم الوقت وتنظم الطلبة والأجهزة والمعدات المستهدفة في البيئة الصفية وقد أوضح شيفنز(Shephens,1992) أن هناك عناصر على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار عند أدارته للبيئة التعليمية الصفية . وفي الطلبة أنفسهم، الوقت والزمن المخصص، يقرر الطلبة التفاعل بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلمين، والأثاث الصفي(Moors,1996).

ولكي يتم توفير بيئة ناجحة وآمنة لا بد من أن تكون الغرفة الصفية مريحة وتساعد في زيادة انتباه الطالب وزيادة مشاركته الصفية، وأن وجود اللوحات الإعلانية والوسائل التعليمية والصور كلها تساهم في تحسين المجال البصري للطالب ذوي الإعاقة السمعية ولا بد من تصميم المنشآت وصيانتها لتحسين ظروف التعلم Chloral واستعمال الخدمات من أجل تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

ويجب أن تتضمن المنشآت في البرامج ما يلي:

1- المواد المتخصصة والأدوات والخدمات التي توفر الوصول إلى البرنامج الرئيسي.
2- الغرفة الصفية الصحية المناسبة من ناحية الصوت والإضاءة الجيدة وتخفيض الخلفيات المزعجة.
3- توفر إشارات الطوارئ التحذيرية البصرية.
4- المكان الكافي من أجل استيعاب الأفراد وتخزين المعدات الخاصة التي يستخدمها الطلبة خلال العام الدراسي.
5- توفير مكان خاص لعقد مؤتمرات الأهل ومقابلتهم وفرق التصميم والتطوير السماح بالتغيرات التي تفرضها احتياجات الطلبة ويجب التركيز أن تتوفر في نمط البيئة إمكانية التركيز أيضاً في الغرف الصفية على أن تكون واسعة وذات لون مريح بصرياً وأن تكون البيئة البصرية دافئة ومبهجة وأن تكون الغرفة الصفية تحت السيطرة على الضوضاء وتحت الخلفيات المزعجة ولا بد أيضاً من توفر أجهزة تحذير الطوارئ وأجهزة الإشارات وأجهزة إنذار الحريق والأجراس الأخرى ويشير IDEA لا بد من أن

تتوفر التسهيلات في البناء وأن يكون الغرف الصفية أو الممرات والحمامـــات وأمـــاكن اللعب يجب أن تجهز بأجهزة تخدير للطوارئ مثل المصابيح التي ترسل نبضات ضوئية أو أجهزة الفلاش وأكثر.

(Hallahanaed & KuFman, 2006) على المعلم إعطاء حرية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية فـــي تغيير موقع جلوسهم في الصف لأن ذلك يسمح لهم باختيار الأماكن التي تناسبهم للاستفادة مـــن التغيرات السمعية لأقصى حد ممكن.

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد البيئة التعليمية عن المعايير الدولية ما يلي:

1. يتم ضبط السلوكات غير المرغوبة داخل الصف.
2. يتم تجنب الخلفيات المزعجة الغير ضرورية.
3. يتم إزالة الإبهار والأضواء القادم من النوافذ.
4. يتوفر عازل صوتي في الصفوف التعليمية.

الخدمات المهنية والانتقالية

وهي عبارة عن خدمات متخصصة لمساندة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية فـــي تحقيـــق الاستقلالية والدخول إلى عالم العمل وتحقيق الكفاءة والنجاح على نحو يسمح لهم بتحسين أدائهم المهني وتحقيق درجة ملائمة من الاندماج الاجتماعي وتشمل على: التربية المهنيـــة، والتربيـــة الوظيفية والمهارات الحياتية وذلك من خلال جمع البيانات على نقاط القوة للفرد ومعرفة حاجاته وتفضيلاته واهتماماته المتعلقة بمتطلبات العمـــل الحاليـــة والمســـتقبلية والبيئـــات الاجتماعيـــة والشخصية والعيشة والتربوية ويتم تضمينها في البرنامج التربوي الفرد والخـــروج بمجـــالات محددة والانتقال للتعليم العالي وتحديد المصير، ونوعية الحياة والدمج والمشاركة في المجتمع.

التعليم المهني (Career education)

هو التعليم الذي يركز على دور الفرد في حياته ويشمل دور الطالب ودور الموظـــف ودور العائلة ودور المواطن. فهو منحنى تخطيطي متتابع وذو غاية من أجل مســـاعدة الطلبـــة ذوي الإعاقة السمعية في تطورهم المهني وقد طور الباحثون نموذجاً مكـــون مـــن الأبعـــاد التاليـــة : (Sitligton &Clark,2006)

- مراحل التطور المهني.
- الخبرات في المدرسة والعائلة والمجتمع.
- مجموعة من خبرات الحياة الأساسية التي تسهم بمجموعها إلى نضوج الشباب ذوي الإعاقة والى تصنيفهم على أساس المواضع التالية:

- المهارات الحياتية اليومية: وتشمل إدارة مالية عائلية، إدارة واختبار الحفاظ على البيت، العناية بالاحتياجات الشخصية وشراء الطعام وشراء الملابس والاهتمام بها والانخراط في النشاط الدينية والاستمتاع والاسترخاء في وقت الفراغ.

- المهارات الشخصية الاجتماعية: ويشمل تحقيق الوعي الذاتي والحصول على الثقة بالنفس والقيام بالسلوك الاجتماعي المسئول، والحفاظ على مهارات التفاعل الشخصي بين الآخرين ولحصول على مهارات حل المشكلات.

- الإرشاد والإعداد المهني: ويشتمل على معرفة الاهتمامات المهنية واختيار وتخطيط الخبرات المهنية وإظهار سلوكات ومهارات مهنية مناسبة ولحصول على وظيفة وتأمين المحافظة عليها.

يعاني الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من صعوبات في إيجاد وظائف مناسبة لهم وذلك يعود بسبب الاتجاهات السلبية من قبل الأفراد السامعين حول طبيعة الإعاقة السمعية والتعديلات اللازمة في أماكن العمل، ومن جهة أخرى فإن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية غير مدربين على طلب التعديلات الفردية لهم في أوضاع العمل ولديهم أيضا صعوبات واختيار المهن المناسبة لهم (Hallahen, Kauffman, 2006).

وتتمثل البرامج التربوية والمهنية التي تسهم في تأهيل الأفراد ذوي الإعاقة السمعية إلى تحقيق المشاركة المجتمعية من خلال الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والتي أكد عليها (IDEA,2004) بالمشاركة بالتعلم ما بعد الثانوية ويمكن إن تشمل الدراسة بالكلية لمدة أربع سنوات. والجامعات والمعاهد العلمية والمدارس المهنية الخاصة لتعلمه وتقديم المصدقات العلمية ببعض المجالات مثل تصميم الملابس، الخياطة، قيادة العربات، برامج التعليم بمواقع العمل، والجيش، وبرامج التحضير للفنون أو المسرح (Sitlington & Clark,2006).

لقد كانت البرامج التعليمية والخدمات المساعدة تشمل الإرشاد النفسي والتعلم ورقابة الأقران والمؤازرة التعليمية أهمية بالغة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية (Brinkerhoff. Et.al. 2002).

ولقد أكد كل من الباحثين (Sitlington & Clark,2006) بأن أهم طرق المساعدة فـــي البـــرامج التعليمية هى:

1. المساعدة العامة مثل تجهيزات الاختبارات والإرشاد النفسي الشخصي.
2. الاستراتيجيات الشخصية التعليمية بما يشمل الــتعلم التطــوري أو العلاجـــي، والمختبرات التعليمية ومهارات الدراسة.
3. المساعدة بالمهنة والإرشاد النفسي.

وهى خدمات لابد من توافرها عند تصميم البرنامج التربوي لهؤلاء الطلبة وتشمل:

- الخدمات السمعية: وهى تقدم من قبل أخصائي السمع الذي يقوم بالإجراءات التي تزيـــد قدرة ذوي الإعاقة السمعية على سماع الأصوات البيئية والكلامية وإلى تقييم شدة ونوع الفقدان السمعي وتقديم خدمات المساعدة من مضخمات والســماعات الطبيـــة المناســبة (الشخص وآخرون، 2000).
- خدمات علاج الكلام واللغة: وهى تقدم من قبل أخصائي الكلام واللغة الذي يقوم بتقيـــيم القدرات التواصلية عند الطفل في جميع المواقف التعليمية والاجتماعية من حيث اللغـــة الاستقبالية والتعبيرية وجهاز النطق والتنفس وطبقات الصوت وغيرها من عوامل إنتاج الكلام، حيث تهدف تلك البرامج لإنتاج اللغة المنطوقة ورفع القدرة الكلامية والتواصـــل وتقديم الدعم والمساعدة للأسرة فيما يتعلق بأساليب التواصل المناسبة من خلال استخدام طرق التواصل الإشارية أو اللفظية أو التواصل الكلي (الشخص وآخرون، 2000).
- خدمات المترجم التربوي: وهى من الخدمات المساندة الأساسية التي يحتاجهـــا الطلبـــة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين في المدارس العادية، والمفسر التربوي هـــو الشـــخص الذي ينقل أو يحول الرسائل المنطوقة أو المحكية إلى الطلبة الصم من خـــلال نمـــوذج التواصل المفضل (Smith,2007). وتكون مسؤوليات المترجم التربوي فـــي الأنشـــطة التعليمية والرحلات العلمية الميدانية واللقاءات التي تجرى في الأنديـــة والاجتماعـــات وجلسات الإرشاد والأعمال الرياضية (زريقات،2007).
- الخدمات النفسية والصحية المدرسية: وهى خدمات تركز على تقديم الإرشـــاد النفســـي ومساعدة الوالدين والمعلمين في التعامل مع المشكلات الشخصية التي تواجـــه الطلبـــة، وتقديم المساعدة الطبية والاستشارات والدعم (الشخص وآخرون،2000).

- خدمات التكنولوجيا المساندة: وهى مجموعة الأدوات التكنولوجية التي تمكن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من القيام بأنشطة يتعذر عليم تأديتها دون استخدام هذه الأدوات، وتسهم هذه التكنولوجيا في تضخيم الصوت وتحسين الظروف الحياتية للأشخاص الصم من خلال تمكينهم استخدام القدرة السمعية لديهم ومن المعينات السمعية مايلي:

– السماعات الطبية

وتتميز المعينات السمعية كونها أكثر قوة وفاعلية وقد أشارت نتائج بعض دراسات إلى أن استخدام المعينة السمعية بانتظام وبشكل مناسب يرتبط اجاباً بتحسن مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات السمعية، ومنها سماعات توضع خلف الأذن وداخل الأذن أو على النظارة أو توضع على الجسم فهي تقوي الصوت وتلتقطه وتضخمه وتنقله عبر الأذن والعصب السمعي والدماغ، ويمكن استخدام أدوات جماعية للمساعدة على الاستماع حيث يحمل المعلم ميكروفوناً ويحمل الطالب سماعة لاستقبال الصوت الذي ينتقل عبر ذبذبات معدلة دون الحاجة لأسلاك (الخطيب،2005).

– أدوات الاتصال عن بعد (TDD)

فهي أجهزه وأدوات الكترونية تمكن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية من إجراء المكالمات عبر الهاتف ولهذه الأجهزة آلة كاتبة ونظام لعرض المعلومات بطريقة مرئية وتعرف الأجهزة التي تستطيع عرض المعلومات بصرياً بآلة الكاتبة المبرقة وتختصر بالرمز(TTU) وبالمثل تسمح أجهزة الكمبيوتر المزودة بطاقة المودم بالتواصل عبر الهاتف وتمكن البرامج التلفزيونية التي يرافقها نص مكتوب على الشاشة التي تمكن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية من متابعة الأخبار والبرامج الإذاعية المختلفة والوثائقية فهي خدمة تمكن الصم من استقبال وإرسال المكالمات الهاتفية.

وهناك أدوات اتصال بالإيماءات تنفذ من خلال برامج الكمبيوتر تستطيع ترجمة الرسائل إلى لغة اشارية تعرض على الشاشة، ويقرأ قارئ تلك الإشارات أو انه يقوم الكمبيوتر بطباعتها بلغة مكتوبة، وقد تم استخدام الحاسوب لتحسين مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والتواصل لدى مجموعة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين كانوا ملتحقين بصف خاص في مدرسة عادية.

وهناك أدوات تصدر ذبذبات لمسية لمساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية على وعي الأصوات في البيئة وتتكون هذه الأدوات من ميكرفون ومحلل صوتي الكتروني وأداة تصدر اهتزازات عندما يتم التقاط الأصوات (الخطيب،2005).

- **الانترنت**

يساعد البريد الالكتروني الأفراد ذوي الإعاقة السمعية بالتواصل مع بعضهم البعض ومع غيرهم من العاديين والمشاركة في الأنشطة المختلفة، وان يشتركوا في غرف المحادثات المخصصة للصم، ويمكن للمعلمين أن يستخدموا الانترنت لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على ان يقوموا بممارسة مهارات القراءة والكتابة (Hallahen, Kauffman, 2006).

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد الخدمات الانتقالية عن المعايير الدولية ما يلي:

1. تضع المدرسة خطة خدمات انتقالية.
2. يتم توجيه وإرشاد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتمكينهم من اختيار المهنة المناسبة.
3. يؤخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والرغبات الفردية لكل طالب.
4. يتم تدريب الطلبة على مهارة التهيئة المهنية.

بعد التقييم الذاتي Self Assessment:

يتضمن تلك الإجراءات التي تهدف إلى تقييم ذاتي سنوي كجزء من عملية المراقبة التي تجريها المدرسة باستخدام هذه المعايير التي تشمل كل نواحي الجودة للبرنامج وتوفير تقرير سنوي مكتوب حول التقدم للأهل والمجتمع والكوادر الموجودة ويتطلب ذلك عمل خطة شاملة تتكون من: وصف لأنواع المعلومات التي سيتم جمعها ووضع جدول زمني لجمع المعلومات حول انجاز الطالب وتقدمة ومدى التوافق مع هذه المعايير، ووضع جدول زمني لتحسين تطور الطالب، وتقديم التقارير الدولية لمجلس المستشارين وللأهل والمدرسة ويحتوي على المؤشرات القائمة على الطالبة وتتضمن تحصيل كل طالب والمرتبط بمحتوى معايير الأداء ومؤشرات قائمة على المدرسة التي تتضمن خطط المدرسة لزيادة مستوى تحصيل كل طالب.

وتتضمن خطة التقييم وصفاً لمايلي (Colorado Department of Education,2004):

1. أشكال التقييم وأنواع المعلومات المستخدمة لتحديد إذا ما كان تقدم الطفل وأدائه يلبي المعايير الموضوعة
2. الطريقة المستخدمة لضمان الصلاحية والموثوقية والتوافق لتقييمات تطور وانجاز الطفل.
3. الطريقة المستخدم لضمان تقييم الأطفال بشكل مناسب حسب معايير المحتوى.
4. عملية تطوير وتأهيل الكوادر في حقل التقييم وضمان قدرة الكوادر على التقييم الموثوق به.

ومن المؤشرات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لقياس وتقييم مدى اقتراب بعد التقييم الذاتي عن المعايير الدولية ما يلي:

1. تقوم المدرسة بمراجعة إدارية بانتظام.
2. تجري المدرسة تقيماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة.
3. يتم توزيع عبء العمل وأداء الموظفين بانتظام.

وظهرت في الآونة الأخيرة نداءات متعددة من بعض التربويين لإصلاح التعليم العام، والرقي بمستواه، ومعالجة عيوبه، وتطوير مبانيه وإمكاناته البشرية والمادية. ومع أن الإصلاح المطلوب يشمل كل مظاهر وآليات التعليم العام مثل المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبيئة المدرسية؛ إلا أنه يجب أن يتوجه بدرجة أكبر إلى المعلم بوصفه الحلقة الأقوى في عملية التربية والتعليم. ومن هنا، بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها، والرقي بمناهجها، وتقوية استراتيجيات التدريس والتدريب فيها لتحقق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم (الخطيب،2005).

ومع كل الجهود التي بذلت –ولا تزال تبذل– في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين، إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من المطلوب، ومخرجات تلك المؤسسات لا تزال أقل بكثير من مستوى الحد الأدنى الذي يؤهل المعلمين في جميع التخصصات ليتحملوا مسؤولياتهم التعليمية والتربوية بكل كفاءة واقتدار.

وإزاء التوسع الكمي الكبير في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات، فقد أصبح من الضروري التفكير بجدية في تكوين مؤسسة أو هيئة وطنية للاعتماد التربوي تسهم في ضبط مستوى الجودة في التعليم العام من خلال وضع المعايير المهنية المناسبة للتأكد من تحقق المستوى النوعي لأية مؤسسة تتولى عملية إعداد المعلمين سواء أكانت كلية للتربية أم كلية لإعداد المعلمين أو المعلمات، أم مركزاً تأهيلياً أو تدريبياً ومنها مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Council for Exceptional Children) (CEC) والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). وتمثلت معايير مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمايلي:

انشأ مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (Council for Exceptional Children) في العام (2003) معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص واستراتيجيات التدريس والتواصل والتعاون والكوادر العاملة وغير ذلك. حيث صدر دليل من قبل المجلس بعنوان ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة: الأخلاقيات والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة (CEC,2009). تضمن الدليل خمسة أقسام شملت الآتي:

1- معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة.
2- معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين.
3- أدوات وإستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة.
4- عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وكل إعاقة على حده.
5- معايير متعلقة بمساعدي المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات.

وبالتالي فقد حدّد المجلس المعايير المتعلقة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة (CEC, 2009). ومن خلال تلك المعايير التي اقترحها المجلس يمكن للمختصين الاعتماد عليها في ضبط النوعية في البرامج التربوية المقدمة لذوي الحاجات الخاصة، حيث أن المجلس يعتبر أكبر منظمة – على مستوى العالم – تعتبر كمرجع لجميع الباحثين والمختصين والمعلمين والآباء وغيرهم من ذوي العلاقة بذوي الحاجات الخاصة (CEC, 2009).

ومن خلال هذه الموجهات والمعايير فإنه بالإمكان اعتمادها كموجهات وضوابط للخدمات والبرامج المقدمة، وخصوصاً بأن هناك معايير خاصة بالممارسة المهنية للعاملين في مجال الإعاقة السمعية، اشتملت على عشرة معايير، المعايير المتصلة بمعرفة أسس تعليم الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية، والتطور، وخصائص المتعلّم، والفروق الفردية التعليمية، وإستراتيجيات التعليم، وبيئات التعلّم، والتفاعلات الاجتماعية، واللغة، والتخطيط للتعلّم، والتقييم، والمعايير المتصلة بالممارسات المهنية والأخلاقية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والتعاون وهذه المعايير هي:

المعيار الأول: الأسس:

يفهم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المجال الذي يعملون به على أنه: منهاج مستمر التطور، والتغير في الاعتماد على فلسفات، ومبادئ، ونظريات، وقوانين، وسياسات، ووجهات نظر تاريخية متغايرة وقضايا إنسانية، تأثرت تاريخياً ومازالت تؤثر في ميدان التربية الخاصة، والعامة وفي تعليم الأفراد ذوي الإعاقة السمعية سواء بالمدرسة أو بالمجتمع ويتفهم معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية كيف تؤثر هذه المعايير في ممارساتهم المهنية بما فيها التقويم والتخطيط التدريسي، والتنفيذ، وتقويم البرامج. ويتفهمون أيضا كيف أن القضايا المتعلقة بالتنوع الإنساني يمكن أن تؤثر على الأسر والثقافات المختلفة، والمدارس، وكيف تتفاعل هذه القضايا مع بعضها البعض لتقديم الخدمات التربوية الخاصة وهم يتفهمون أيضا العلاقات المختلفة بين منظمات التربية الخاصة والمنظمات الأخرى مثل: المدارس، والأنظمة المدرسية، وغيرها ويستخدم معلمي التربية الخاصة هذه المعرفة كأرضية عليها يبنون فهمهم الشخصي، وفلسفاتهم المختلفة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية (CEC, 2009; Editor, 2003).

المعيار الثاني: تطور المتعلمين وخصائصهم

يتعامل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مع الطلبة باحترام لأنهم بشر ولكل منهم خصائصه المميزة. وهم يفهمون التشابهات، والاختلافات بالنمو الإنساني، والفروق بين الأفراد العاديين وذوي الإعاقة السمعية إضافة لتفهم هؤلاء المعلمين لكيفية تفاعل الظروف الاستثنائية مع مجالات النمو الإنساني، ويستخدمون هذه المعرفة للاستجابة وللقدرات والسلوكات المتغايرة لهؤلاء الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية، ويفهم معلمي التربية الخاصة كيف تؤثر خبرات الأفراد ذوي الإعاقة السمعية على الأسر، كما أنها تؤثر على قدراتهم الفردية للتعلم والتفاعل الاجتماعي، كأعضاء مساهمين في المجتمع (CEC, 2009 ; Editor, 2003).

المعيار الثالث: الفروق الفردية في التعلم:

على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أن يتفهموا الآثار الناتجة عن وضع الفرد في المدرسة وأثر ذلك في تعلمه لأن المعتقدات والتقاليد والقيم في المجتمعات قد تؤثر على العلاقات بين الطلبة، ويمكن أن تؤثر اللغة الأساسية والمجتمع والخلفيات الأسرية وتتفاعل مع ظـروف ذوي الإعاقة السمعية، بحيث تؤثر على قدراتهم الأكاديمية، والاجتماعية بل وعلى اتجاهـاتهم، وقيمهم، وميولهم، وخياراتهم المهنية المستقبلية، إن هذه الفروق الفردية وتفاعلاتها المحتملة قـد تكون الأساس الذي عليه يبني معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تدريسهم بغية تـوفير تعلـم ذوي الإعاقة السمعية معنى وليتحدي الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ظروفهم (CEC, 2009 ; Editor, 2003) .

المعيار الرابع: استراتيجيات التدريس:

يمتلك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية معارف معتمدة على البيانات الحقيقية حـول الاستراتيجيات التدريسية لكي يكون تدريس ذوي الإعاقة السمعية فردياً فهم يختارون، ويتبنون، ويستخدمون هذه الاستراتيجيات التدريسية لتحسين نتائج التعلم الايجابي فـي المنـاهج العامـة والخاصة(CEC, 2009; Editor, 2003).

وهم يؤثرون تعلم التفكير الناقد، وحل المشكلة، والمهارات الأدائية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية، ويحسنون وعيهم الذاتي وإدارتهم لأنفسهم وضبطهم لذواتهم وتقديرهم لها، بالإضـافة إلى اهتمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بتنمية وتعميم المعرفة والمهارات عبر البيئـات والمواقف المختلفة طوال الحياة(CEC, 2009; Editor, 2003).

المعيار الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية:

يستحدث معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بيئات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصـة ليزداد فهمهم الثقافي ونموهم الانفعالي، والآمن وتفاعلاتهم الاجتماعية الايجابية، وإدارتهم الفعالة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية، بالإضافة لذلك يؤكد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السـمعية علـى توفير بيئات يُحتَرم فيها التنوع الكبير لكي يعيشوا بانسجام وإنتاجية في مجتمع متنوع الثقافـة. ويشكل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بيئات تنعش الاستقلال، والدافعية الذاتية، والتوجـه الذاتي والدعم الشخصي، والدفاع الذاتي للأفراد ذوي الإعاقة السمعية ويساعدونهم للانخراط في بيئات تعلم عامه بدمجهم في أنشطة تعليمية ذات معنى.

إن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يستخدمون إبداعاتهم التعليمية، والدافعية مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لتعليمهم الاستجابة بفعالية للتوقعات الحالية، وقد يتدخل معلمي التربية الخاصة إذا ما دعت الحاجة، الإرشاد وتوجيه المعلمين الآخرين من خلال تبرعهم للعمل في صفوفهم أو من خلال تفاعلهم على المستوى الفردي(CEC, 2009; Editor, 2003) .

المعيار السادس: التخطيط التدريسي:

تفريد التعليم وتفريد القرار التعليمي يعتبر المحور الأساسي لممارسة التربية الخاصة ويطور معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية خططاً تدريسية مفردة مرتبطة في كلا المنهاجين الخاص والعام بالإضافة لذلك يترجم هؤلاء المربون هذه الخطط المنفردة لبيئة التعلم ولعامل اللغة، آخذين بالاعتبار القدرات والحاجات الفردية لبيئة التعلم، والعوامل اللغوية والثقافية في الخطط التعليمية الفردية تركز على النمذجه الصريحة والممارسة الموجه الفعالة، للتأكد من الاكتساب والطلاقة من خلال عمليات التعميم، ففهم هذه العوامل والتضمينات لظروف ذوي الاحتياجات الخاصة يقود لاختيار هؤلاء المعلمين المواد وتبنيهم لها واستحداثهم لمواد جديدة أيضاً وكما أن استخدامهم لمتغيرات تدريسية فعالة وللخطط التدريسية بالاعتماد على التحليل المستمر لتقدم المتعلم، ويسهل معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التخطيط التدريسي بسياق تعاوني متضمناً الأفراد وظروفهم الخاصة وأسرهم والمهنيين وكل من له علاقة بذوي الاحتياجات الخاصة، كما يطور معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أيضا خططاً انتقالية فردية متعددة مثل الانتقال من مرحلة ما قبل المدرسة للمدرسة الأساسية وإلى الثانوية ومن الثانوية إلى المراكز التعليمية الأخرى التي تتبع المدرسة. إن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية واثقون؛ للتقنيات التي تناسب وتدعم التخطيط التدريسي والتدريس الفردي (CEC, 2009; Editor, 2003) .

المعيار السابع: التقويم:

يعتبر التقويم ضرورياً لاتخاذ القرار التدريسي في مهنة التربية الخاصة فيستخدم معلمو ذوي الإعاقة السمعية أنواعاً متعددة من معلومات التقويم لينوعوا في القرار التربوي ويستخدم معلمو ذوي الإعاقة السمعية نتائج التقويم للمساعدة أيضاً في تحديد حاجات الأفراد وفي تطوير وتنفيذ البرامج التدريسية الفردية، وفي تنظيم التدريس كإستجابه للتطور التعليمي، كما أن معلمي التربية الخاصة يتفهمون السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقويم، المرتبطة في تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي تخطيط البرامج والتدريس وتصنيف ذوي الإعاقة السمعية(CEC,2009; Editor, 2003).

ومعلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يفهمون نظرية القياس ويمارسون القضايا المتعلقة بالصدق والثبات، والمعايير، والتحيز، وتفسير النتائج، بالإضافة لذلك يتفهم معلمو ذوي الإعاقة السمعية الاستخدام الصحيح، والمحددات للأنواع المختلفة للقياس ويتعاونوا مع العائلات ومع المعلمين الآخرين؛ لكي يتجنبوا التحيز ويتخذوا قرارات صحيحة ذات معنى أي أنهم يجرون تقويمات شكلية وغير شكلية للسلوك، وللتعلم، وللتحصيل، وللبيئات المختلفة، لتقييم الخبرات التعليمية التي تدعم النمو والتطور للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم يستخدمون معلومات التقويم لتحديد الدعم المطلوب لذوي الاحتياجات الخاصة، ليندمجوا في المنهاج العام، ويشاركوا في المدرسة وفي النظام، وفي برامج التقويم على مستوى الدولة، وهم يراقبون بشكل منتظم تطور الأفراد ذوي الإعاقة السمعية سواء في برنامج التربية العامة أو في مناهج التربية الخاصة ويستخدمون التكنولوجيا المناسبة لدعم استراتيجيات التقويم التي يستخدموها (CEC, 2009; Editor, 2003).

المعيار الثامن:الممارسة الأخلاقية والمهنية:

معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية موجهون في معايير التدريس المهنية، فهم يمارسون أدوارهم المتعددة في مواقف معقدة، وفي أعمار متباعدة، وفي مواقف نمائية متغايرة، فممارساتهم هذه تحتاج إلى انتباه مستمر للقضايا القانونية، وبشكل متوازٍ مع الاعتبارات الأخلاقية والمهنية الحرجة فمعلمو التربية الخاصة ينخرطون في أنشطة مهنيةً، ويشاركون في المجتمعات التي يستفيد منها الأفراد ذوي الإعاقة السمعية وعائلاتهم، والمعلمين العاملين في المدارس أثناء نموهم المهني، فمعلمو ذوي الإعاقة السمعية ينظرون لأنفسهم كمتعلمين بشكل مستمر، ويعكسون ذلك بشكل منتظم على ممارستهم ويضبطونها لأنهم على وعي بكيفية تأثر ممارساتهم باتجاهاتهم، وباتجاهات الآخرين الذين يتعاملون معهم، وبسلوكهم وبطرق التواصل التي يستخدمونها، أنهم يفهمون أن الثقافة واللغة يمكن أن تتفاعل مع الظروف الاستثنائية وهم حساسون لمظاهر تنوع الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، واختلافاتهم كذلك الحال بالنسبة لعائلاتهم. إن معلمي التربية الخاصة يخططون بنشاط وينخرطون بأنشطة تؤكد نموهم المهني ويبقيهم على إطلاع بالممارسات الأفضل وهم كذلك يعرفون حدود ممارساتهم ويعملون على ضوء ذلك (CEC, 2009; Editor, 2003).

المعيار التاسع: التعاون

يتعاون معلمو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل فعال مع الأسر، والمربين الآخرين ومقدمي الخدمة من منظمات المجتمع الأخرى، بطرق مناسبة للثقافة المحلية، مثل هذا التعاون يضمن أن احتياجات ذوي الإعاقة السمعية قد أخذت بالاعتبار في جميع المراحل المدرسية. بالإضافة لذلك يتقبل ويعتنق معلمو التربية الخاصة دورهم كمدافعين عن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لأنهم يدعموا ويدافعوا عن التعلم وعن الحياة السعيدة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية وفي مدى واسع من خبرات التعلم المختلفة. وينظر الآخرون لهؤلاء المعلمين على أنهم خبراء يحاولون بنشاط التعاون بحيث يضمنوا بفعالية تعلم الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، ويعد التعاون مصدراً للمعلمين والعاملين في المدارس في موضوعات تتعلق بالقوانين، والسياسات المناسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي ذوي الإعاقة السمعية يميلون للتعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة السمعية للمواقف والخدمات المختلفة (CEC, 2009; Editor, 2003).

الإعاقة السمعية

لقد ازداد اهتمام في عصرنا الحاضر بذوي الحاجات الخاصة، و في ضوء ذلك طورت العديد من البرامج التي تعنى بتحقيق الحاجات الخاصة لهذه الفئة من الأفراد بمختلف أنواعها، وقد ساعدت في ذلك التشريعات والأنظمة القانونية التي أصدرت في دول العالم المختلفة، أما عن واقع هذه الخدمات فقد تباينت من حيث نوعيتها وكميتها اعتمادا على الدعم المادي والاجتماعي لها فهؤلاء الأفراد يحتاجون إلى خدمات خاصة تختلف عن تلك المقدمة للعاديين.

وتعتبر الإعاقة السمعية من الإعاقات التي أعطيت الاهتمام والانتباه وأعدت لها برامج مختلفة لمواجهة الآثار المترتبة عليها، وفي الحقيقة إنها تؤثر على المظاهر والانتباه، وفي الحقيقة إنها تأثر على المظاهر النمائية للشخص المصاب بها فهي تؤثر على الجانب الاجتماعي والجانب النفسي والانفعالي والتربوي وبسبب هذه الآثار يجب أن تلبي الخدمات المقدمة للمعاقين سمعيا هذه الحاجات، ولا يمكن أن تقدم حاجات تنفرد بخصوصها وتحقق لنا الفاعلية إلا إذا عرفنا مقدار التأثر الناتج ومدى فاعليته، ومن هنا فان عملية التقييم تصبح عملية ملحة لوضع برامج ذات الصلة بحاجات الطلبة.

ينظر للإعاقة السمعية على إنها مفهوم عام يشير إلى فقدان سمعي يتراوح من البسيط إلى الشديد جدا، وهناك اتجاهان سائدان في تعريف الإعاقة فالاتجاه الفسيولوجي يعرف ضعيف السمع بأنه

الشخص لديه فقدان سمعي يتراوح ما بين 35-89 dB ويستطيع من خلال استخدام السماعة الطبية فهم حديث الآخرين والتواصل معهم سمعيا .

أما الأصم الذي يكون مقدار الفقدان السمعي عنده dB90 فما فوق ولا يستطيع استخدام السمع كأداة أساسيه في التواصل سواء استعمل السماعة الطبية أم لم يستعملها (زريقات، 2009).

والاتجاه التربوي للإعاقة السمعية يشير إلى أن ضعيف السمع هو الشخص الذي يستطيع أن يعالج المعلومات اللغوية باستخدام حاسة السمع عند استخدامه المضخات الصوتية، والأصم هو الشخص الذي لا يستطيع معالجة المعلومات اللغوية باستخدام السمع سواء استخدم المضخات السمعية أم لم يستخدمها ويتم تطوير مهارات التواصل لديه بشكل رئيسي من خلال المجال المرئي كلغة الإشارة (زريقات، 2009). ويميز (Moors, 1996) أربعة مستويات من الإعاقة السمعية تربويا وهي على النحو التالي :

المستوى الأول : يكون فيه ذوي الإعاقة السمعية بدرجة فقدان سمعي تتراوح ما بين 35-54 db وهؤلاء لأطفال لا يتطلب تعليمهم صفا أو مدرسة خاصة بل يتلقون التعلم ضمن الصفوف العادية، لكنهم يحتاجون إلى مساعدة خاصة في السمع والنطق وتعلم اللغة بشكل مستمر .

المستوى الثاني : يشمل على ذوي الإعاقة السمعية بدرجة فقدان سمعي تتراوح ما بين 55- 69 DB وهم يحتاجون إلى صفوف أو مدرسة خاصة إضافة إلى مساعدة في النطق واللغة .

المستوى الثالث : فقدان سمعي من 70−DB89 وهنا الطفل يحتاج إلى صف خاص أو مدرسة خاصة ويحتاج إلى مساعدة في الكلام والسمع واللغة والجانب الأكاديمي.

المستوى الرابع: يتضمن ذوي الإعاقة السمعية بدرجة فقدان سمعي 90 DB فما فوق، يتعلمون في مدرسة أو صف خاص بشكل دائم إضافة إلى حاجتهم لمساعدة تربويه خاصة ومكثفه، والى تدريب سمعي ونطقي ولغوي.

ويشير الخطيب (2005) أن البلاد العربية لا تزال ترمم في الإجراءات الأساسية أو ما قبل الأساسية لبرامج المعوقين سمعياً ما تزال الجهود المبذولة في هذا الميدان غير متكاملة، ومفتقرة إلى المستوى العلمي في التطبيق، ونادرا ما تقوم بتطبيق نتائج البحوث العلمية ولو كانت قليلة، كما أن البرامج التربوي المصممة لا يعاد إجراء التقييم المناسب لها للتأكد من صلاحية تطبيقها، هذا بالإضافة إلى التوقعات المتدنية التي ينتج عنها عدم كفاية الخدمات المساندة، وانخفاض

الدعم المادي، ونقص الكوادر الفنية المدرسية وأدوات التقييم والمناهج والمصادر إضافة إلى غياب دور الأسرة في البرامج التعليمية. وتعتبر عملية التقييم هي الأداة التي تكشف عن مدى فعالية تلك البرامج بكافة مكوناتها.

ويختلف الطلبة ذوي الإعاقة السمعية عن مجموعات أخرى من الطلبة، أغلب الطلبة الذين يسمعون بشكل طبيعي ولا يمتلكون إعاقات يدخلون إلى المدرسة مع وجود أساسيات اللغة لديهم ويكون هؤلاء قادرين على الاستلام الرسائل والتعبير ومعالجة اللغة ونتيجة لذلك يمتلكون كما هائلا من المفردات.

ويتم إنشاء برامج وخدمات ومناهج في أغلب المدارس بناء على الافتراض الذي يكون إن الأطفال الذين يدخلون إلى المدرسة وهم يمتلكون أساسيات اللغة ومهاراتها لاكتساب المعلومات في حقول المعرفة، ويفترض مسئولو المدرسة أن الأطفال يمتلكون المهارات اللغوية الكافية التي تسمح لهم بالتعلم وتطوير المهارات الاجتماعية والمعرفية ومهارات الاتصال.

لا يدخل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للمدرسة بنفس الخلفية اللغوية كنظرائهم الطبيعيين ويلاحظ أن ما نسبته 90 – 95 % من أطفال ذوي الإعاقة السمعية يكونوا الأهالي طبيعيين وإذا لم يتلقى الأهل خدمات التدخل المناسبة قد لا يكون هؤلاء الأطفال قادرين على الدخول إلى النظام الاتصال من حولهم. وقد أدركت القوانين والتعليمات الفدرالية في الولايات المتحدة الاحتياجات التعليمية المحددة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية كما يلي:

- فهم طبيعة الإعاقة السمعية والتدريب المطلوب للعمل بشكل فعال مع هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى جانب كل الأطراف التي تقوم بتوفير الخدمات لهم.
- أسلوب اتصال مطور لمستوى مناسب من الكفاءة والفاعلية.
- وجود معلمين وموظفين مهرة.
- أيضا وجود عدد كافي من النظراء اللذين يستخدمون لغة الطالب / أسلوب الاتصال.

وهناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتتضمن هذه المتغيرات:

1- نوع الفقدان السمعي.

2- درجة الفقدان السمعي والتطور المحتمل .

3- المرحلة العمرية.

4- العمر الذي بدأ عنده العلاج أو التدخل أو فاعلية الخدمات التدخل.

5- نظـــام العائلـــة والخلفيـــة الثقافيـــة واللغويـــة - والإعاقـــات المعرفيـــة أو البدنيـــة الإضـافية(Virginia Department of Education,2008).

وتختلف الحاجات الأساسية لذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمستويات الإعاقة السمعية وشدة الفقدان السمعي، فالأطفال ذوي الفقدان سمعي 50 ديسبل يستطيعون البقاء في المدارس العامـــة كلما اقتربوا من المستوى الطبيعي للسمع ومع زيادة شدة الفقدان السمعي يصبحون أكثر حاجـــة إلى التدريب السمعي والنطقي والتأهيل وإلى الخدمات الإرشادية والسماعات الطبية والتكييفـــات التربوية المناسبة والخاصة. وعندما تصل شدة الفقدان السمعي فوق مستوى 50 ديسبل تكـــون الحاجة أكبر إلى أجهزة التضخيم الصوتي وإلى التدريب على مهارات التواصـــل والمهـــارات الأساسية في القراءة والكتابة، وتتطلب شدة الفقدان السمعي التي تصل إلى 90 ديسبل الاعتمـــاد على الأساليب اليدوية وعلى حاسة البصر بشكل رئيسي في التعلم ويبقى تطوير اللغة المنطوقة هدف من الممكن تحقيقه معهم (Smith,2004).

ويمكن أن يتواجد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مواقف تتراوح بين فصول التعلـــيم العام إلى فصول الإقامة الداخلية وابتداء من منتصف السبعينات من القرن الماضي ازداد عـــدد هؤلاء الطلبة الذين انتظموا في مدارس محلية وذلك في فصول مستقلة أو غـــرف مصـــادر أو فصول عادية. أما حالياً فإن أكثر من 80% من الطلاب الذين يتراوح أعمارهم من 6-21 سنه وفقاً للتقارير الصادرة عن وزارة التربية الأمريكية (2000) ينتظمون في فصول مدارس محلية وأن حوالي 39% منهم يقضون وقتهم في فصول عادية بمدارس التعليم العام. علماً بأن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية حالياً يتم دمجهم في مدارس التعليم العام. وفي الوقت الـــراهن فـــإنهم لا يزالون يتلقون الخدمات في مدارس التربية الخاصة، حيث يحصل حوالي 70% منهم على تلك الخدمات في مدارس التربية الخاصة. ومن ثم فإن دمج هؤلاء الطلاب يتباين بشكل كبير كمـــا يرى هولدن (Holden,1997) وذلك حسب حدة فقدان السمع فالطلاب الذي يعانون مـــن فقـــدان السمع الشديد يتلقون تعليمهم في مدارس الإقامة الداخلية، ومستوى ســـمع الوالـــدين حيـــث أن الأطفال لآباء صم يتم دمجهم في مدارس الإقامة الداخلية، وأيضاً الطلبة الأكبر سناً يتم دمجهـــم في تلك المدارس (محمد، 2008).

ومن الجدير بالذكر أن من الأعضاء مجتمع ذوي الإعاقة السمعية كما يشير سيجل (Siegel,2000) وجهوا النقد الى نماذج تقديم الخدمة (درجة الدمج) حيث يرون أن المدارس الداخلية وإلى حد كبير المدارس النهارية لها تأثير كبير في تطور مفهوم رعاية الصم واستخدام لغة الإشارة الأمريكية وإلى جانب ذلك يعتقدون أن الدمج يجبر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على فقد هويتهم ويضعهم في بيئة ومجتمع السامعين.

ويشير سيجل أن الوقت الراهن ينبغي أن يمثل عصراً تربوياً جديداً ويهتم بالتواصل نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وأشارت الرابطة الأمريكية للكلام واللغة والسمع(ASHA,2002) إلى أهمية وجود أخصائي سمعي، ووضعت الرابطة أيضاً نموذجاً يوضح كيف يستطيع أخصائي السمع أن يحقق حاجات الأطفال في المدارس العامة وأكدت الرابطة على أنه لابد من توفر مايلي:

1. تقييم المصادر التربوية والبيئة
2. الحصول على معلومات تشخيصية
3. التخطيط لبرامج مناسبة
4. الحصول على نتائج الاختبارات السمعية والتربوية
5. تطبيق هذه البرامج.

ويذكر مورز (Moors,1996) أن الوضع الحالي للطلبة المعاقين سمعياً يتطلب مسائل يجب النظر إليها بجدية وهى: كيف نقوم بتدريس أطفال ذوي الإعاقة السمعية؟ وأين يجب أن ندرسهم؟ وما الذي يجب أن نعلمه؟

أشار ليفرز (Leavers, 1994) إلى أن تقييم نوعية تعليم ذوي الإعاقة السمعية يمكن أن يعطي نتائجاً أفضل إن تمت عملية التقييم من الجوانب التالية:

1. تقييم خصائص العلاج (البيئة الصفية، أسلوب المعلم، محتوى البرنامج)
2. تقييم اثر التعليم من جانب كفاءة التعينات التربوية
3. تقييم عملية التعليم نفسها
4. تقييم عملية العناية بذوي الإعاقة السمعية من جانب: قدرتها على تحقيق الرفاة الاجتماعي للطالب وإكساب الطالب المهارات الحياتية.

كما تبرز جودة تعليم ذوي الإعاقة السمعية من خلال البيئة المدرسية التي يجب أن تتوفر فيها شروط محددة مثل:

- أن تكون بيئة آمنه نفسياً للطفل
- مثيرة للتحدي
- ممتعة وتضم تنويعاً في المحتوى والمضمون

نظم التواصل لذوي الإعاقة السمعية:

- **البرامج السمعية والنطقية والشفهيه:**

تعتمد البرامج السمعية على استخدام البقايا السمعية الموجودة عند الأطفال من خلال استخدام السماعات الطبية والمضخمات السمعية، لكي يتمكن الطفل القدرة على النطق من خلال تعليمة لمخارج الحروف والتحكم بشدة الصوت ومستوى الرنين. وتستخدم البرامج الشفهية قراءة شفاه المتكلم، وتعبر قراءة الشفاه Lip Reading وقراءة الكلامSpeech Reading من الطرق التي تؤدي إلى تطوير التواصل بين ذوي الإعاقة السمعية وأقرانه السامعين، ويبتعد أنصار هذه الطريقة عن لغة الإشارة أو أبجدية الأصابع ويركزون على مظهر الكلام على شفاه المتكلم، فميزة هذه الطريقة أنها تمكن السامعين من التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية لاسيما أن الطرق اليدوية تكون صعبة التعلم من قبلهم، ومبدأ قراءة الكلام أو الشفاه إن لكل صوت في اللغة تعبير خاص على شفاه ووجه المتحدث فحرف الجيم مثلاً يختلف كلياً عن حرف النون كما يظهران على الشفاه، إلا أنه توجد أحرف وكلمات تبدو ذات حركات متشابهة على وجه المتحدث وهذا سبب صعوبة هذه الطريقة، ويستخدم معلمو التربية الخاصة قراءة الشفاه والكلام عادة من خلال تقديم الدروس(Kirk et al.,2003).

- **البرامج التربوية التي تعتمد على طرق التواصل اليدوي**

تحتوي الطرق البصرية على النظام الإشاري اليدوي وتعرف بأنظمة التواصل الإشاري، حيث يقوم المعاقون سمعياً بالتعبير عن أفكارهم باستخدام الحركات (اليدوية أو غير اليدوية) بدلاً من الكلام. وتكون الإشارات من خلال وضع اليدين في موقع وشكل وحركة ذات مدلول معين في اللغة، أما الإشارة غير اليدوية فهي تحتوي على أقسام أخرى من الجسد كالعينين والحاجبين والخدين والشفتين واللسان وحتى الكتفين وكلها ذات مدلولات معينة في معانيها(Moores,1996).

- **برامج التواصل الكلي**

تعتمد هذه البرامج على فكرة الاستفادة من أي نموذج في التواصل سواء بلغة الإشارة أو بقراءة الشفاه أو عن طريق النطق لضمان تواصل فعال بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فهي فلسفة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية والمبدأ هو استعمال كافة الوسائل للتواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من الطفولة لعمر المدرسة. فالفكرة هي استعمال وسيلة لإيصال المفردات واللغة والأفكار بين ذوي الإعاقة السمعية وأي شخص آخر(معلمه وأسرته واصدقاءه والمجتمع)، وأصبح الآن حوالي 72% من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يتعلمون باستعمال هذه الطريقة (زريقات،2009).

- **البرامج ثنائية اللغة– ثنائية الثقافة**

تقوم فلسفة هذا المنحى على أن الشخص ذوي الإعاقة السمعية هو شخص ثنائي الثقافة حيث ينتمي إلى ثقافة الصم بالإضافة إلى ثقافة المجتمع الذي يتواجد فيه وهم ثنائي اللغة من حيث امتلاكهم القدرة على التواصل باستعمال لغة الإشارة بالإضافة إلى اللغة المكتوبة أو المنطوقة في ثقافتهم، ومن هذا المنطلق نجد أن الطفل ذوي الإعاقة السمعية يجب أن يتعرض إلى اللغة الانجليزية من منظور ثنائي اللغة، حيث تعتبر لغة الإشارة بأنها لغة إيمائية بصرية مستقلة عن اللغة الانجليزية (زريقات،2007).

ويشير كل من(Hallahan & Kauffman,2006) إلى أن منهج ثنائي اللغة– ثنائي الثقافة يمتاز بالخصائص التالية:

- لغة الإشارة هي اللغة الأولية واللغة العربية هي لغة ثانوية
- يلعب الشخص ذوي الإعاقة السمعية أدواراً مهمة في تطوير البرامج
- يشتمل المنهاج على التعليم في ثقافة ذوي الإعاقة السمعية.

- **أنظمة إشارة أخرى**

يعتقد أن تعريض الطفل ذوي الإعاقة السمعية لهذه الطرق في عمر مبكر سوف يساعد على تنمية مهارته اللغوية وخبراته اللغوية وقدرته التواصلية ومنها:

- طريقة الكلام التلميحي
- واستخدام الإشارات العربية

- التنميط الكلامي (Hallahan & Kauffman,2006).

خدمات التدخل المبكر للمعاقين سمعيا:

يعرف الخطيب والحديدي (2004) أن التدخل المبكر هو عبارة عن تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون سن السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة. ويتطلب التخطيط لخدمات التدخل المبكرة مشاركة فاعلة من جميع الأطراف المشاركين وأشارت الدراسات إلى أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل في النمو وتطوير مهاراته اللغوية مقارنة بأقرانه السامعين العاديين بغض النظر عن درجة الفقدان السمعي ونموذج التواصل والحالة الاقتصادية والاجتماعية والخلفية الثقافية أو الجنس (Northern & Downs, 2002).

ويتصف الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لآباء صم بأداء أفضل من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لآباء سامعين وذلك يعود إلى التفاعل المباشر بين الأم والأب والطفل ذوي الإعاقة السمعية ، وإلى التسهيلات التي تحقق عندما يوجد طفل أصل لآباء صم مقارنة مع طفل أصم مع آباء سامعين (Hallahan, Kauffman, 2006).

وبذلك فإن الآباء يعتبروا أعضاء فاعلين في فريق العمل الخاص بخدمات التدخل المبكر والذي يشتمل على الأخصائي السمعي وأخصائي الكلام واللغة ومعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأخصائي الخدمة الذاتية وطبيب الأنف والأذن والحنجرة (Northern & Downs, 2002).

وتعود أهمية خدمات التدخل المبكر إلى إنها تسمح بتزويد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بسماعات طبية بأقرب وقت ممكن إذ تقدم هذه الخدمات مع بلوغ الطفل أربع أسابيع من العمر، وتأثر هذه الخدمات في التحصيل القرائي والقدرات الكلامية وتساعد أيضا برامج ما قبل المدرسة أطفال ذوي الإعاقة السمعية على تطوير اللغة في الوقت المناسب وأيضا تساعد خدمات التدخل المبكر على تحقيق فهم أفضل وإشباع حاجات أطفالهم وحاجاتهم الخاصة وبالتالي تطوير مهارات التواصل في الوقت المناسب مما يساعدهم في تعلم القراءة والكتابة وتحقيق مستويات قريبة من أقرانهم السامعين في الصف (Smith, 2007).

وقد حددت اللجنة الائتلافية لسمع الأطفال الرضع الأمريكية (Joint committee on Infant Hearing Position Statement, 2002)، مبادئ التدخل المبكر :

1- كثافة البرنامج. (معدل زيارات البيتيه واتصال الفردي واللقاءات).
2- التعلم المباشر وذلك عندما تكون من مهنيين مدربين جيدا هذا بالإضافة إلى تدريب بيتي غير مباشر.
3- العمر الذي تقدم فيه الخدمات التدخل المبكر.
4- مرونة البرنامج والتعرف على الفروق الفردية والدعم البيئي والمساندة الأسرية.

نماذج التدخل المبكر

1- النموذج المستند إلى المنزل .
2- النموذج المستند إلى المجتمع.
3- النموذج المستند إلى الأسرة.
4- النموذج الطبي.

فلسفة الجودة

تواجه النظم التعليمية في القرن الحالي تحدياً كبيراً، هذا التحدي هو تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ولهذا فإن التحديات العلمية، والتكنولوجية، والاقتصادية، أجبرت الدول والحكومات على السياسات التعليمية الحالية، وكما أكدت الكثير من المؤتمرات الدولية أن التحدي الرئيسي لنظم التعليم في هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لمؤسسات التربية (إبراهيم،2009).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بمدخل الجودة الشاملة، تشير الأدبيات إلى أن أصوله الأولية ترجع إلى العديد من الرواد الأوائل الأمريكيين وهم سيوارت، ديمنج، كرسبي، جوران... وغيرهم من الذين ساهموا في وضع الركائز الأساسية لمبادئ الإدارة التي تقوم على فلسفة إرضاء العميل كهدف أولي للمؤسسات في أواخر القرن العشرين (الخضير، 1999).

وضع سيوارت Walter Sewahart عام 1925 عندما كان يعمل في مؤسسة بيل للهاتف الأمريكية عدة عناصر لمفهوم الجودة، وأشار إلى أهمية تحديد مفهوم الجودة، واستخدام كل من التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستدلالي، والإحصاء، في عملية التحليل والمراقبة، ووضع النظام التقليدي للتحكم والضبط داخل المؤسسة.

ويعد ديمنج Edward Deming أبو الجودة، وقد حصل علـــى درجـــة الـــدكتوراه فـــي الرياضيات والفيزياء من جامعة بيل، وكان أول احتكاكه بالمبادئ الأساسية للجودة التقليدية فـــي أواخر العشرينات.

وتميل فلسفة ديمنج إلى وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني، وكانت الفكرة البســـيطة والقوية في نفس الوقت خلف كل أفكاره أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصـــنع ملتزمـــة بكامل إدارتها في إتقان عملها على أحسن وجه، ويكون لديها عملية إدارية سليمة يتم من خلالها العمل، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية (البيلاوي، 1996).

ولذلك اورد ديمنج (10) عوامل أساسية لكي تصل العملية الإدارية داخل أي مؤسســـة إلى الجودة وهي:

1. السياسة: ضرورة وجود سياسة تحديد الأهداف، والإجراءات للمؤسسة.
2. التنظيم: ضرورة وجود تنظيم واضح يحدد المسئوليات، ويـــنظم العمـــل، ويستخدم المدربين الجيدين.
3. التدريب: ضرورة وجود التدريب الجيد من خلال وضع الخطـــط التـــي تستجيب لاحتياجات الأفراد.
4. المعلومات: ضرورة وجود قاعدة للبيانات والمعلومات داخل المؤسسة.
5. التحليل: ضرورة وجود التحليل الجيد للمشكلات التي تواجـــه المؤسســـة وسبل التطور.
6. المعايير/المستويات: ضرورة وجود معايير للعمل تعمـــل فـــي ضـــوئها المؤسسة.
7. الضبط: ضرورة وجود نظام للضبط داخل المؤسسة يعتمد على التغذيـــة الراجعة ودوائر الجودة.

8. توكيد الجودة: ضرورة وجود نظام لتوكيد أو ضمان الجودة داخل المؤسسة يعتمد على المراجعة الداخلية للجودة، وتقويم المنتج.
9. التأثير/الفعالية: ضرورة وجود التأثير والفعالية للمؤسسة بين المؤسسات الأخرى عن طريق جودة خدماتها وتكلفتها.
10. التخطيط المستقبلي: ضرورة وجود التخطيط المستقبلي للمؤسسة، بحيث يكون هناك علاقة بين متطلبات الجودة الشاملة والخطط على المدى القريب والبعيد.

يعد جوران Juran واحد من آباء الجودة أيضاً، وهو خبير متميز في الإحصاء، وعرف الجودة على أنها "الملائمة للاستخدام، ويشمل مفهوم جوران للجودة على الأبعاد الإدارية للتخطيط، والتنظيم، والتحكم، والمعروفة باسم (ثلاثية جوران).

أما كرسبي Crosby في عام 1961 من خلال كتابه Quality is free الذي أسهم في تطوير مفهوم الجودة.

ولقد أدركت اليابان بكثافتها السكانية العالية، وموارده الطبيعية القليلة، أهمية الجودة في المنافسة الدولية، فأخذت اليابان بمواصفات الجودة منذ الأربعينات، فظهرت كلمة "Kaizen" وتعني التحسين المستمر في الأداء في كل المجالات. **مفهوم ضبط النوعية (Control Quality)** وهي مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج المجموعة من المعايير المحددة مسبقاً. وقد تؤدي عن الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقاً مع المواصفات المرسومة (David & Harold, 2000).

ويعتبر مفهوم ضمان النوعية Quality assurance عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن النوعية المرغوبة ستحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية (David & Harold, 2000).

المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية

تعمل الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة على تفادى ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية، لقياس ومقارنة أداء أي مؤسسة تعليمية استناداً إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتفق

عليها، وذلك بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التطوير اللازمـــة لتحقيـــق أهدافها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

الاعتماد في التعليم Accreditation in Education

أشار ديفيـــد وهارولـــد وديفيـــذ و رينجســـتد (David & Harold, 2000; Davis & Ringsted, 2006) إلى الاعتماد في التعليم بأنه:

- نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العمليـــة التعليميـــة ومخرجاتهـــا واســـتمرارية تطويرهـــا (National Quality Assurance and Accreditation, 2004)
- وهو الاعتراف بان برنامج تعليمي معين Program أو مؤسسة تعليمية Institution يصل إلى مستوى معياري محددCertain Standard.
- هو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية
- الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية.
- الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بنـــاءً على منظومة معايير أساسية "Basic Standards" تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها.
- الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية.

أنواع الاعتماد

الاعتماد المؤسسي: "Institutional Accreditation" وهو الـــذي يركـــز علـــى تقيـــيم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة.

الاعتماد التخصصي:"Subject Accreditation" وهو الذي يركـــز علـــى الاهتمـــام بـــالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد (Cizas, 1997b).

ويشير كل من كولبي وويبت (Colby and Witt, 2000) أنه لا يوجد تعريف متفق عليه للجودة في التربية والتعليم، ففي حين يركز البعض على جوانب معينة مثل: طـــرق التعلـــيم والـــتعلّم

والتجهيزات، والجودة الداخلية، يركز البعض الآخر على الجودة الخارجيـــة وإتقـــان مهـــارات التعايش مع الآخرين وتحسين كافة جوانب النظام التربوي: مدخلاته وعملياته ومخرجاته، بهدف تلبية حاجات المتعلّمين حاضراً ومستقبلاً. ويقدم كل من كولبي وويت (Colby and Witt, 2000) تعريفاً للنوعية في التربية والتعليم بالإضافة إلى المكوّنات والعناصر الأساسية التي تتضـــمنها، ويجيب عن السؤال المتعلق بماهية النوعية ضمن سياق التربية موضحاً أن هناك العديـــد مـــن التعريفات التي تناولت موضوع النوعية ضمن السياق التربوي، حيث أظهرت هذه التعريفـــات تعقيدات وتعدد أوجه المفهوم ويشير كولبي ووييت إلى أن مصطلحات من مثل الكفاءة والفعالية والمساواة والنوعية، قد استخدمت بشكل مترادف لتعني المفهوم نفسه، كما وأن هناك إجماع على الأبعاد الأساسية للتربية النوعية وعلى أية حال تتضمن التربية النوعية:

- متعلّمين أصحاء، ذوي مستوى جيد من التغذية، وجاهزين للمشاركة في الـــتعلّم ويتلقـــون الدعم والمساندة من الأسرة والمجتمع.
- بيئات صحية آمنة توفر الحماية وتقدم المصادر والتسهيلات الكافية.
- محتوى ينعكس من خلال المناهج والمواد التعليمية لتعليم المهارات الأساسية في القـــراءة والحساب ومهارات الحياة الأخرى ومعلومات حول التربية الجنسية والتغذية والوقاية مـــن الأمراض.
- عمليات يتم تنفيذها من خلال معلمين مؤهلين ومدربين يستخدمون طرق التعليم المتمركـــز على المتعلّم ضمن إستراتيجيات صفية، بالإضافة إلى توفير التقييم الملائم لتسهيل التعلـــيم وتقليل التفاوت والتباين.

أما العواد (2002) فيشير إلى ضرورة أن تتجه الجودة في برامج التعليم الناجحة فـــي الـــبلاد العربية إلى توفير ما يلي:

1. طلبة أصحاء يتمتعون بدافعية للتعلّم.
2. معلمين مدربين تدريباً جيداً.
3. مرافق ومواد تعليمية ملائمة.
4. تقنيات فعالة للتعلّم.
5. منهج دراسي مناسب.
6. بيئة تعليمية آمنة؛ مشجعة على التعلّم.

7. تحديد واضح وتقييم دقيق لنتائج التعلّم.
8. إدارة وتنظيم على أساس تشاركي.
9. تطوير في السياسات والنظم.
10. مدخلات مناسبة.
11. ممارسة تعليميّة تربويّة مناسبة.
12. نظم للمعياريّة والمساءلة.
13. ربط باحتياجات سوق العمل.
14. ربط بالحياة محلياً ودولياً (تفكير عالمي وتصرّف محلّي).

أما العناصر والمكونات التي يتضمنها مفهوم النوعية في التعليم أو التربية كما يشير إليها كل من كولبي وويت (Col by and Witt, 2000) تتضمن نوع المتعلم (Quality Learner) حيث تؤثر نوعية حياة الأطفال قبل التحاقهم بالتعليم الرسمي وهناك العديد من المتغيرات التي تلعب دوراً هاما في ذلك من مثل الجوانب الصحية وخبرات الطفولة المبكرة ومشاركة الوالدين في برنامج الطفل وتقديم أشكال المساعدة المتعددة للطفل، واستفادة الأطفال من برامج التدخل العلاجية ومدى توفر أنظمة التغذية المناسبة. ونوعية بيئة التعلم (Quality Learning Environment) والتي تشمل:

- الجوانب المادية التي تشمل التسهيلات المدرسية والمرافق المختلفة، كالمكتبة والمواد التعليمية ونوعية البناء المدرسي والكتب المدرسية وظروف عمل المعلمين والطلبة وقدرة المعلمين على تقديم طرق محددة في التعليم وحجم الصف ويمكن الإشارة هنا إلى مساحة الصف وعدد الطلبة ونسبة المعلمين إلى عدد الطلبة.
- الجوانب النفسية والاجتماعية: تلعب البيئة الآمنة والهادئة دوراً هاماً وتؤثر في نوعية التعليم بالإضافة إلى سلوكات المعلم واعتقاداته حول الطلبة والتعليم وما ينتج عن ذلك من تفاعل مع الطلبة، كما أن سياسات الإدارة المدرسية الفعالة تلعب دوراً وتؤثر على نوعية التعليم. هذا وإن البيئة الشاملة التي لا تستثني أحداً من الطلبة تؤثر في نوعية التعليم بالرغم من الفجوة القائمة ما بين النظرية والتطبيق.
- تقديم الخدمات: تساهم بنية الخدمات المدرسية وتؤثر بشكل واضح في نوعية التعلّم ويمكن الإشارة هنا إلى أهمية كل من الخدمات الصحية والعلاجية التي تحدّ من احتمالية تغيّب

الطلبة عن المدرسة بسبب المرض بالإضافة إلى تأثير التغذية الجيدة على التطور المعرفي بالنسبة للطلبة. ولا يمكن تجاهل أهمية تقديم الخدمات النفسية الإرشادية للطلبة وأنشطة المناهج الإضافي. (Colby and Witt, 2000)

المحتوى النوعي (Quality Content):

يشير المحتوى النوعي إلى المنهاج المستخدم في المدرسة والذي يجب أن يتصف بتركيزه على المعلومات والمعارف ومراعاة الفروق الفردية وأن يكون منهاجاً شاملاً للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة، كما ويجب أن يستند المنهاج إلى تعريف واضح ومحدد لنتاجات التعلّم وأن تكون هذه النتاجات ملائمة للمستوى الصفي ومن ناحية أخرى يجب أن يرتبط المحتوى بمعايير تحدد تعلّم الطلبة. وينبغي أن يتضمن المحتوى جوانب محورية تتمثل في القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة والعلوم الاجتماعية (Colby & Witt,2000) .

العمليات النوعية (Quality Processes):

لوقت قريب كان التركيز في المناقشات يدور حول المدخلات مثل البنية التحتية، ونسبة المعلم إلى عدد الطلبة ومحتوى المنهاج. إلا أنه وفي السنوات الأخيرة تحوّل التركيز إلى العمليات التي تدور حول كيفية استخدام المعلمين والإداريين لهذه المدخلات لتشكيل وتقديم خبرات تعليمية ذات معنى للطلبة.

أن المعلمين ذوي النوعية المرتفعة هم الأكثر كفاءة وقدرة في مساعدة الطلبة للتعلّم، وإتقان الموضوعات التي يدرسونها وإتقان أصول وفن التدريس، وهناك عدة أمور تلعب دوراً في ذلك يمكن تلخيصها في: الإعداد الجيد قبل الخدمة وتوفر التدريب والتطوير المهني المستمر وتوفر برامج الإشراف والمتابعة.

النتاجات النوعية (Quality Outcomes):

- التحصيل في القراءة والحساب.
- استخدام التقييم النظامي لتحسين نتاجات التحصيل.
- متعلّمين أصحاء ذوي نظام تغذوي جيد.
- متعلّمين على معرفة بحقوقهم ولديهم فرص لتحقيقها.
- القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتهم (Colby & Witt,2000).

ويذكر العواد (2002) بأن الجودة في التعليم كما هي في أي عمل نوعي ترتكز على المبادئ التالية:

1- العمل من خلال معايير متفق عليها.
2- التركيز على العميل (وهو الطالب هنا).
3- الاعتماد على التقويم بأنواعه.
4- الاستمرارية في التطوير.
5- التزام ذوي العلاقة بالجودة ومتطلباتها.
6- المراجعة الدائمة.
7- المساءلة.

أهمية النوعية ومبررات استخداماتها في المؤسسات التعليمية:

تسعى جهود ضمان النوعية إلى الارتقاء بمستوى الممارسات المهنية بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر المتاحة، وصولاً إلى مخرجات عالية الجودة. وتشمل جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها للوصول إلى مستوى أداء معين، أو الحفاظ عليه، أو تطويره، من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء وبما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسة ومخرجاتها (David & Harold, 2000).

ويعتبر الإلمام بالمفهوم الصحيح للجودة التعليمية ومؤشراتها من الأسس اللازمة لنجاح نظام الجودة في النظام التعليمي. وبالنظر إلى الأدبيات التي تحدثت عن مفهوم الجودة في التعليم يلاحظ أنها لم تخرجها عن نطاق الجودة الصناعية أو التجارية إن جاز التعبير وكلها تجمع على الوصول بالمنتج إلى الإتقان والتميز، دون الاتفاق على من هو العميل، حيث يعتبر ضمان استمرار تقديم مستوى متميز من الخدمة أو المنتج لكسب رضا العملاء من أهم أهداف نظام الجودة بشكل عام (مهيدات،2009).

ويشير أورجاوا (Orgawa, 2000) أنه بالرغم من الاهتمام الحديث بالمؤشرات التربوية كأداة من أدوات الإصلاح والتطوير التربوي، إلا أن لها تاريخاً تربوياً طويلاً في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يعود تاريخها إلى عام 1867 عندما تم تأسيس قسم التعليم لجمع وتقرير الإحصائيات التربوية، ويعود الاهتمام الحديث باستخدام المؤشرات التربوية كأدوات للسياسة إلى

الستينات من القرن الماضي، والذي جاء بفعل النجاحات التي تحققت نتيجة لاستخدام المؤشرات الاقتصادية من قبل صانعي السياسات لعمل اقتصاد متطور يشجع المصلحين التربويين على استخدام المؤشرات التربوية، ويرون أن هناك خمسة استخدامات لها في إطار الإصلاح والتطوير التربوي. وبالرغم من أن هذه الاستخدامات مختلفة إلا أنها متداخلة فيما بينها وتتمثل في الوصف، وتطوير السياسات، وتشكل أساساً لعملية المساءلة للنظام التعليمي وأخيراً لتقييم السياسات والبرامج.

يعرّف كل سافاجييت وجارسا (Sauvageot and Garca, 2007) المؤشر بأنه أداة تقدم معلومات عن الحالة الراهنة للنظام التعليمي، وأن من خصائص المؤشر الجيد- حسب الدراسات -أنه يتسم يالمواصفات التالية:

- مرتبط بمكونات النظام التعليمي.
- يلخص المعلومات المتعلقة بالنظام التعليمي بشكل محدد وواضح.
- منسق ومبني ويسمح بارتباطه بالمؤشرات الأخرى للتحليل الشامل للنظام.
- دقيق ومقارن وثابت.

ويجب أن يساعد المستخدمين على:

- قياس درجة الاقتراب من الهدف.
- تحديد المشكلات والمواقف غير المتوقعة.
- تحقيق اهتمامات السياسة والإجابة عن الأسئلة المؤدية إلى الخيارات.
- مقارنة قيمته مع قيمة المرجع وقيمة المعيار نفسه.

ويشير مهتا ايضاً (Mehta,2002) إلى أن المؤشر يشير إلى حالة أو موقف في موقع التحقق، والمؤشر ليس مادة أولية من المعلومات بل أنه يعالج المعلومات، وكثيرا ما يقارن بالمعيار مثل نسبة المعلم إلى الطلبة، ويعكس المؤشر الطريقة التي تتحقق بها الأهداف وفيما يلي خصائص المؤشر الجيد:

- يجب أن يقدم المؤشر معلومات مفيدة لصانعي السياسات.
- تتوفر فيه خاصية تلخيص المعلومات بدون تسوية.
- المؤشر دقيق وقابل للمقارنة.
- موثوق به ويعوّل عليه ومتكرر ومحدث.

- يرتبط بالمؤشرات الأخرى للتحليل الشامل.
- يقيس درجة البعد أو الاقتراب من تحقيق الأهداف.
- يساعد في تحديد المشكلات والظروف غير المتوقعة.
- يلبي اهتمامات السياسة.

إن نظام المؤشرات يعمل بمثابة لوحة التحكم، وهو يسهّل التعرف على المشكلات ويتيح إمكانية وضع الحلول المطلوبة، باختصار تلعب المؤشرات دوراً بالغ الأهمية في مراقبة وظائف النظام التربوي وتقييمه.

تصنيف المؤشرات النوعية:

لا يوجد تصنيف عالمي متفق عليه أو معتمد للمؤشرات النوعية، لكن من الممكن الاسترشاد ببعض التجارب والخبرات التي انبثقت من المؤسسات والمنظمات العالمية التي تعنى بالمؤشرات النوعية وتطبيقها في المؤسسات التعليمية بغية الوصول إلى ضبط نوعية الخدمات المقدمة في تلك المؤسسات.

ويصنف مهتا (Mehta, 2000) المؤشرات في ثلاث مجموعات رئيسة على النحو التالي:

1. مؤشرات تشمل وتغطي النظام التعليمي.
2. مؤشرات الكفاية الداخلية للنظام التعليمي.
3. مؤشرات جودة الخدمات واستخداماتها.

وتجيب المؤشرات السابقة على العديد من الأسئلة من مثل مستوى تطور النظام ووصول الأطفال واستفادتهم من التسهيلات التي يشتمل عليها النظام التعليمي.

دور مؤشرات ضبط الجودة وأنظمة الدعم وأهمية التقييم الذاتي:

اشار ريليك (Rileyk,2000) بأن تقييم جودة المدارس والأداء أصبح أولوية في العديد من البلدان وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة اهتمام صانعي السياسات في الجوانب المختلفة والمتعلقة بقضايا المساءلة، وبسبب ازدياد فهم المدارس بأن التقييم يطوّر من معايير الأداء. ومن ناحية أخرى يمكّن التقييم الذاتي والتطوير الذاتي للمدارس لتلبية متطلبات التغيير، وتحديد جوانب القوة والضعف، ويساعد في بناء تخطيط التطوير على أسس ثابتة. كما أن تسليط الضوء على التقييم الذاتي سوف يشجع المدراء والمعلمين والطلبة والآباء والمجتمع التربوي لطرح أسئلة من مثل:

- ما جودة التعليم والتعلّم؟
- ما جودة المدرسة؟
- كيف يتم التعرف إلى ذلك؟
- كيف يتحسن ذلك؟
- هل يوظف المعلمون مهاراتهم في التعليم؟

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، ونظراً لقلت الدراسات التي تناولت مؤشرات وجودة ونوعية برامج التربية الخاصة عموماً وبرامج ذوي الإعاقة السمعية خصوصاً فقد لجأ الباحث إلى الرجوع إلى الدراسات التي بحثت في تقييم برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والدراسات التي بحثت في مدخلات البرامج التربوية لذوي الإعاقة السمعية وفيما يلي عرض لهذه الدراسات ويتضح من الدراسات ندرة الدراسات التي بحثت في جودة ونوعية البرامج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل مباشر.

الدراسات السابقة الأجنبية:

وفي دراسة لانج ودوالبي وأندرسون (Lang Dowaliby & Anderson, 1994) بهدف التعرف إلى خصائص معلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وما يتذكر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الكبار من تلك الخصائص في تعليمهم.

- تمت مقابلة (56) طالباً أصماً من الطلبة في المرحلة الجامعية، وطلب منهم وصف التعليم الفعال والتعليم غير الفاعل، بينت النتائج بأن أكثر خاصية للمعلم الفعال، كانت بالدرجة الأولى قدرة المعلم ومهارته في التواصل باستخدام لغة الإشارة. كما وبينت النتائج بأن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قد أقروا بأن قدرة المعلم ومهارته في التواصل مع الطلبة بشكل عام، وكانت في المرتبة الثانية في الأهمية.

وأجرى معهد كولومبيا البريطانية التربوي دراسة (British Colombia Dept., 1994) بهدف أعداد دليل موارد لدعم معلمي صفوف الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، إلى بيان أهمية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتتضمن المواضيع التالية:

- مدى فقدان السمع، الأبعاد التعليمية، وأمثلة على تخطيط السمع.
- التحضير لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.
- الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- كيفية طرح الأسئلة على الأهل خلال المقابلة الأولى.
- عينة من الأسئلة للاجتماع الأول للفريق التعليمي.

- مقابلات للطلاب، وعينة من أسئلة المقابلات.
- مقتطفات للتكيف مع الصف.
- مقتطفات للاتصال مع الطالب ذوي الإعاقة السمعية في مواقف فردية وجماعية ومن خلال مترجم.
- احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من المعينات السمعية.
- حلول لبعض المشكلات عن طريق استخدام معينات سمعية، وأنظمة: أف أم (FM).

وفي دراسة أجراها رامسي والجوزاين(Ramsey & Algozzine, 1995) هدفت إلى معرفة ما هو متوقع من معلم التربية الخاصة معرفته وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلمين (Teacher Competency Testing (TCT) حيث طبق هذا الاختبار على عينة كبيرة من معلمي التربية الخاصة في (48) ولاية أمريكية، وكانت فقراته تغطي مواضيع محددة ممثلة لقطاعات التربية الخاصة المختلفة، حيث التزمت (46) ولاية باستجابة على فقرات الاختبار وإعادته. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين، ونتيجة لذلك تم تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبية لرفع كفاءة معلميها في مجال التربية الخاصة في جوانب عديدة كان منها: تمارين حول أساليب تعديل السلوك، بالإضافة إلى تدريبات خاصة بكيفية تحليل المهمة إلى مهمات فرعية وغيرها.

أجرى ستينسون وليو وسروار ولونج (stinson, liu, saur, long,1996) دراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى التعرف على تصورات طلاب الكلية ذوي الإعاقة السمعية حول التواصل داخل الصفوف العادية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا يعانون من ذوي الإعاقة السمعية أو من إعاقات سمعية، ولتحقيق هدف الدراسة قام فريق البحث بإجراء مقابلات فردية معمقة مع الطلاب، حيث وجهت لهم أسئلة حول: التواصل مع المعلم، التواصل مع الأقران، والتواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، كما ركزت المقابلات على التعرف على نوعية الخدمات والدعم المقدم لهم، إلى جانب التعرف على اتجاهات الآخرين من هؤلاء الطلاب، وبعد إجراء التحليل النوعي للبيانات، خلصت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تلقوا دعما داخل المدرسة كانوا أكثر راحة من الطلاب الذين لم يحصلوا على هذا الدعم، وبينت النتائج أن معظم الخدمات وأشكال الدعم المقدمة لهم كانت في مستوى عادي إلى متدني خاصة في مجالات تفسير الكلام

أو استخدام لغة الإشارة أو في مجال تلبية احتياجات ذوي الإعاقة السمعية داخل المحاضرات أو في حرم الكلية.

وفي دراسة لديغارسيا(Degarcia, 1997) بهدف إجراء تطبيقات تعليمية متعددة الثقافات لمعلمي الصم وإيجاد منهج يلبي ثقافة ذوي الإعاقة السمعية. مشروع ثريدز (Threads)

Transformations for Humanistic and Responsive Education for All Deaf Students تحولات إنسانية، ومتطلبات تعليم الصم، وهو برنامج يهدف إلى: تطوير نموذج لرفع كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أثناء الخدمة. ويهدف مشروع "ثريدز" لتسهيل التغيرات لدى المعلمين كأفراد، والتغيرات في مؤسساتهم، وفي الوقت نفسه العمل على تطوير أفضل الممارسات، لذا تمّ تدريب (22) معلماً في فرق من (10) مدارس، والمدارس العشر لذوي الإعاقة السمعية تتضمن صفوفاً ضمن مدرسة، ومدارس خاصّة، ومدارس حكومية.

ويقدم المشروع برنامجاً في الصيف مدته أسبوع في جامعة جالدويت (كولومبيا). ويتم التعليم عن بعد خلال السنة الدراسية من أجل الحصول على شهادة أكاديمية.

ويقدم البرنامج التدريبي الصيفي خلال السنة الأولى نظريات التعلم، والأبعاد المترتبة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية. وفي السنة الثانية يركّز البرنامج على المنهاج المعدّل لذوي الإعاقة السمعية مقابل المنهاج العادي، وكذلك التعليم الموضوعي المتداخل، وأدوات التقييم، والتعرف إلى المصادر، والمواد. وتطبيق النظرية في تنفيذ الحصة الصفية، بالإضافة إلى استخدام الطرائق العلمية في تدريب المعلمين، وتشجيعهم لاستخدام ذلك مع طلابهم.

وأجرت ميدو وآخرون (Meadow, at, el, 1997) دراسة حول خدمات الدعم المبكر المقدمة لآباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعياً، وتكونت عينة الدراسة من (404) من آباء وأمهات الأطفال المعوقين حيث قدم للوالدين برامج مختلفة من الدعم والتدريب على طرق التوصل مع أطفالهم وأشارت النتائج إلى رضا والدي الأطفال المعوقين سمعياً حول الخدمات التي قدمت لهم ومكنتهم من التواصل مع أطفالهم بصورة أفضل مما انعكس على تواصل أطفالهم مع المدرسين بينما عبر والد الأطفال المعوقين سمعياً الذين لم تقدم لهم تلك الخدمات من مجموعة أخرى، عبروا عن حاجتهم إلى الحصول على الخدمات والبرامج المساعدة التي حصل عليها أولياء أمور الأطفال المعوقين في المجموعة الأولى.

في دراسة (Hadadian. Et al., 1997) المسحية التي ضمت 64 معلماً يقــوم بتــدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العامة، وجدت بأن المعلمين لا يمتلكــون مهــارات جيدة في لغة الإشارة الأمريكية ولا في الأثر الذي يتركه مجتمع ذوي الإعاقة الســمعية علــى تربية الأطفال الصغار، وقد أوصت نتائج تلك الدراسة لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على لغة الإشارة وعلى تعريفهم بالقضايا الحالية لفلسفة وتطبيقات منهج ثنائية اللغة – ثنائية الثقافة.

وقام (Bodner & Sass,1999) بدراسة العلاقة مابين أولياء الأمور والبرنامج التعليمي في المدرسة من خلال فحص 16 فرضية حول أربعة أبعاد عن العلاقــة المتبادلــة مــابين أســرة ومدرسة الطفل المعاق سمعياً حيث كان البعد الأول عن الفلسفة التي تستند إليها العلاقة، والثاني عن مشاركة الآباء في دعم المدرسين وتوفير المصادر والحاجات الأساسية والبرامج المدرســية التي تستهدف نقاط القوة للأسرة وتهيئ التعاون مع الأخصائيين، والبعد الثالث حــول التزويــد بالدعم الكبير في مجال المعلومات، والبعد الرابع حول تطوير المهارات، وقد دلت النتائج علــى أن الدعم العائلي للبرامج التعليمية يؤدي إلى تقوية الروابط والتفاهم مابين الطفل ذوي الإعاقــة السمعية وعائلته ويزيد من النتائج الإيجابية للتعلم.

وأجرى كونورس ورينتنج(Knoors & Renting, 2000) دراسة في هولندا هــدفت إلــى الكشف عن مستوى الانخراط لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عنــد تنفيــذ مجموعــة مــن التعيينات الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من (6) طلاب صغار يعانون من الصمم في إحــدى المدارس الخاصة في هولندا. واستخدمت مستويات الانخراط حتى ظهرت عند الطلبة كمؤشــر على نوعية الخدمات التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلاب. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس للانخراط للأطفال. بعد أن قام الطلاب بأداء ثلاث مهام تعليمية وبعد أن تمت ملاحظة سلوكياتهم في الغرفة الصفية. وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة أن مستوى انخراط الطلبة يتــأثر تأثراً مباشراً بنوع المهمة التعليمية وبلغة التعلم وبدور المعلم نفسه. كمــا بينــت الدراســة أن الانخراط كان أكبر من خلال النشاطات التي صممها وأدارها معلم الصم وذلك باســتخدام لغــة الإشارة باقتدار.

وهدفت دراسة لكالديرون (Calderon, 2000) لمعرفة أثر المشاركة الأسرية في بــرامج تعليم الأطفال الصم كمتنبئين جيدين في تطور مهارات القراءة المبكــرة والنمــو الاجتمــاعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وتكونت عينة الدراسة من ثمانيــة وعشــرين طالبــا تراوحت أعمارهم بين تسعة أشهر وأربع سنوات. وتم تقييم نتائجهم في برامج التدخل المبكــر.

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدخل أولياء الأمور في برامج تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية له اثر ايجابي في تطور الجوانب الأكاديمية واللغوية والاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

أجرت لايتل (Lyhe,2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التحقق من جودة المناهج المقدم للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبتحليل المناهج المقدمة لذوي الإعاقة السمعية شكلا ومضمونا مقارنة بمناهج الطلاب العاديين ومقارنة بمعايير إعداد مناهج ذوي الإعاقة السمعية عالميا، بينت الدرجة أن مناهج تعليم ذوي الإعاقة السمعية في الولايات المتحدة الأمريكية قد ركزت في الغالب على كيفية تعليم الطالب ذوي الإعاقة السمعية على الرغم من أن المعايير العالمية تتجه نحو تركيز المناهج على ما الذي يجب أن يتعلمه الطالب ذوي الإعاقة السمعية.

وهدفت دراسة شل وفولويك وميشيل وستالينق (Schute, Villwock, Whichard, and Stallings, 2001) إلى التأكد من اثر دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة مع البرامج التربوية العادية المعتمدة على التجديد التربوي استنادا إلى المعايير وبرامج تحديد المسؤولية. وتم اختيار عينة الدراسة من 461 من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتمت دراسة علاماتهم لمدة خمس سنوات. كما تم قياس تقدم الطلبة على التطور الاعتيادي خلال السنة الدراسية. وقد بينت نتائج الدراسة بأن أداء الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قد تحسن بناء على معدل علامات القراءة والكفاءة النسبية للقراءة في المدارس الأساسية خلال الخمس سنوات التي تمت فيها الدراسة. وأن معايير الولاية قد وفرت أهدافا يمكن تحقيقها من قبل ذوي الاحتياجات الخاصة.

أجرت لاساسو ولولليس (Lasasso and Lollis ,2003) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تحديد كيفية اعتبار المدارس (مدارس الإقامة، مدارس النهارية العادية) بأنها تقدم لطلابها ذوي الإعاقة السمعية برامجاً متقدمة لغويا وثقافيا خاصة في مجال لغة الإشارة، ولغايات تحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانه خاصة بتقييم هذه البرامج وزعت على (78) برنامجا في مدارس ذوي الإعاقة السمعية والمدارس العادية، ويعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة أن 37% من البرامج المشاركة تتميز بالتنوع اللغوي والثقافي أثناء تدريب ذوي الإعاقة السمعية، كما أشار 19% من مديري البرامج أن برامجهم تحتوي على منهاج متميز بالتنوع مع وجود أهداف سنوية يتم العمل على تحقيقها في تدريب ذوي الإعاقة السمعية، وبينت

الدراسة أن معظم البرامج تقدم للمعلمين خطوات وإجراءات واضحة لتنمية لغة الإشـــارة عنـــد ذوي الإعاقة السمعية.

وبدراسة لاساسو ولولليس (Lassasso and Lollis, 2003) التي تضمنت إجراء مسح على 16 مدرسة للإقامة الداخلية، و3 مدارس نهارية في الولايات المتحدة تقدم تربية خاصة لـــذوي الإعاقة السمعية عن طريق برامج ثنائية اللغة – ثنائية الثقافة طبقت أداة المسح التي تضـــمنت تقييماً حول تطبيقات البرامج والمنهاج وطرق التواصل ومدى استخدام اللغة الإنكليزية وطـــرق تقييم البرامج وقد أظهرت النتائج أن 2% فقط من تلك البرامج تعمل بشكل رسمي وفق خطـــة سنوية ومواد وإجراءات تناسب أبعاد ثنائية اللغة –ثنائية الثقافة، وأوصت الدراســـة بضـــرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين حسب متطلبات البرامج الثنائية.

أجرى جونسون (Johnson, 2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هـــدفت إلـــى تقييم برامج إعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية في الولايات المتحدة الأمريكيـــة فـــي الماضـــي والحاضر ووضح تصور حولها مستقبلا، ولتحقيق هذا الهدف تم إتباع منهجية البحث النـــوعي القائمة على تحليل المضمون من خلال تحليل برامج الإعداد المقدمة للمعلمين على مدار عقدين من زمن، وبعد إجراء التحليل بينت الدراسة:

أ. الحاجة إلى إعادة هيكلة برامج تدريب المعلمين نظـــرا للإصـــلاحات والتحـــولات المتتالية في تدريس ذوي الإعاقة السمعية.
ب. إعداد المعلمين للاكتساب القدرات على العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مختلف المراحل الدراسة وليس في مرحلة واحدة.
ج. ضرورة وضع معايير معتمدة لبناء وتخطيط برامج إعـــداد معلمـــي ذوي الإعاقـــة السمعية مستقبلا.
د. الاستمرار في التدريب أثناء الخدمة لمواكبة الاحتياجات المستقبلية.

وفي دراسة (Marschark et al., 2005) فاعلية مترجم لغة الإشارة داخل الصف اشتملت عينتها على 23 مترجماً للإشارة و105 من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية و22 طالباً ســـامعاً، وقد تم عرض مستويين من ترجمة لغة الإشارة على الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، حيث أجرى قياس معرفة الطلاب بالمعلومات قبل وبعد نماذج الترجمة وتمت المقارنة بـــين المجموعـــات، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب السامعين كانوا أكثر قدرة بالحصول على المعلومات والوصول

إليها من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الذين توفرت لهم خدمة الترجمة الإشارية، وقد أوصت الدراسة ضرورة الأخذ بالاعتبار خصائص الطلاب وخصائص المفسرين (المترجمين) التربويين وخصائص الأوضاع الأكاديمية لتحقيق أفضل أداء ممكن بالنسبة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

أجرى ووالتر وبوشر (walter and bochner ,2005) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أساليب بديلة لتقييم استعداد الطلاب ذوي الإعاقة السمعية لمواكبة احتياجات تعلم اللغة الإنجليزية في مرحلة ما بعد الثانوية، وقد تكون عينة الدراسة من 905 من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين استجابوا على اختبار القراءة ACT واختبار الدمج NTTD، وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة قصور في مقاييس التقييم المستخدمة حيث إنها لا تراعي خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبينت الدراسة أن اختبارات القراءة كانت مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بدرجة متوسطة، وهذا يعني الحاجة لوجود بدائل لتقييم مدة استعداد الطلاب ذوي الإعاقة السمعية لدراسة اللغة في ضوء معايير محمودة وعالية الجودة.

أجرت سكيتز ومارتن (Sckeetz and Martin, 2006) دراسة في واشنطن لتحديد خصائص ومميزات معلمي ذوي الإعاقة السمعية الذين يؤهلهم المجلس الوطني للتدريس التخصصي (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS) في واشنطن، مقارنة بأولئك المعلمين الذي صنفهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومجالس المدارس بأنهم خبراء في عملهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) معلم متخصصين بتدريس ذوي الإعاقة السمعية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أسلوب دراسة الحالة لكل معلم على حدة ووضع الملاحظات على أساليب عمله ومقارنتها بمعايير المجلس ومعايير أعضاء هيئة التدريس للمعلم الخبير، وقد بينت الدراسة أن هناك تشابه بين معايير المجلس الوطني للتدريس وبين المعايير العادية في بعض الجوانب مثل السلوكيات والالتزام ومبادئ التدريس، إلا أن الدراسة قد بينت فروقا لصالح معلمي ذوي الإعاقة السمعية في أساليب التخطيط وفي الأولويات. كما بينت الدراسة أن معلمي الصم يتميزون بدرجة أعلى في الأداء والتميز أكثر من المعلمين العاديين، كما أنهم يلتحقون بدورات تأهيلية أكثر من المعلمين العاديين أثناء الخدمة.

أجرت كاثون (Cawthon, 2006) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على وسائل الإحالة ووسائل التقييم البديلة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والطلاب الذين يعانون من صعوبات سمعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من

(258) مشاركا منهم 32 مثلوا مدارس ذوي الإعاقة السمعية و168 من مدارس المقاطعات و58 من المدارس العادية، استجابوا جميعهم لاستبانه أعدت خصيصا لهذا الغرض، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن:

1- كانت معظم أساليب التقييم والإحلال المستخدمة قبل عام 2003 تتمثل في تحديد مدة الاختبار، أو قيام معلم بتوضيح الإرشادات والأسئلة أو القراءة بصوت عالي والإجابة على أسئلة مكتوبة.

2- الحاجة لوضع معايير للتقويم تقوم على الأداء أو ملاحظة الأداء خاصة في الرياضيات والقراءة.

تمارس المدارس العادية أساليب تقويم ذوي الإعاقة السمعية البديلة بدرجة منخفضة مما يشير إلى ضرورة وضع معايير مناسبة للتقويم أسوة بالمدارس المتخصصة.

وفي دراسة (Stephanie, 2006) التي اشتملت على إجراء مسح وطني هدف إلى مسح المعلمين والمدراء الذين يعملون مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في أوضاع تربوية مختلفة، وقد اشتملت عينة الدراسة على 254 مدرسة وبرنامجاً تربوياً منها 32 مدرسة خاصة بتعليم ذوي الإعاقة السمعية و167 برنامجاً تعليمياً في المدارس العامة و55 برنامج دمج وأشارت النتائج إلى ضرورة التركيز على استعمال التعديلات المناسبة في مناهج القراءة والرياضيات، وإلى أهمية التطوير في نوعية أدوات التقييم البديلة المستخدمة مع ذوي الإعاقة السمعية.

أجرت جيبل (Gale, 2006) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت للتعرف على احتياجات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمعايير في ضوء معايير الجودة، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقات سمعية في إحدى جامعات نيويورك، حيث استجابوا جميعا لاستبانه حول الخدمات المقدمة لهم وحول معايير الخدمات، وبعد تحليل البيانات بينت الدراسة إن الخدمات المساندة المقدمة لهم لا تعتمد معايير محددة، كما لا يوجد إدراك واضح من المحاضرين حول الخصائص والصفات التي يتصف بها ذوي الإعاقة السمعية، وأوصت الدراسة بضرورة وضع قائمة معايير جامعية لذوي الإعاقة السمعية يتم تقديم الخدمات التعليمية والخدمات المساندة بناء عليها.

وأجرى الباحثان هاجيكاكاو ونيكولاريزي (Hadjikakaou & Nikolarizi, 2007) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر الخبرات التربوية الشخصية وممارسات التواصل على بناء هوية لذوي

الإعاقة السمعية في قبرص، ومن اجل الحصول على المعلومات اللازمة فقد اعد الباحثان مقابلات مع أربع وعشرين فردا أصما تراوحت أعمارهم بين (19–54 سنة) تخرجوا من مواقع مدرسية مختلفة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن نوع المدرسة والخبرات الشخصية والأكاديمية المشتركة ضمن موقع المدرسة بين المشاركين ومعلميهم لعبت دورا مهما في تطوير هوية هؤلاء الأفراد. كما أشارت إلى ضرورة تطوير مناهج للأفراد ذوي الإعاقة السمعية وتقديم خدمات الإشارة المهمة في بناء هوية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وأسرهم.

وفي دراسة لشيتز ومارتن (Scheetz & Martin, 2008) هدفت لفحص درجة إتقان المعلمين في تعليم ذوي الإعاقة السمعية. حيث تم تطوير استبانه عن خصائص وسلوكيات المعلمين، وتم توزيعها الكترونيا إلى المتخصصين في تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وتمثلت العينة من مدراء ومعلمي مدارس ذوي الإعاقة السمعية التي تزيد خيرتهم التدريسية عن ثلاث سنوات. كما تم استخدام المقابلات النوعية. حيث لوحظ من إجابات من تم مقابلتهم أن هناك تركيزا قويا على امتلاك مهارات الاتصال، وامتلاك الرغبة في التعليم، التي تتضمن التعاون والاستمرارية ومساعدة الطلاب لكي يصبحوا متعلمين مستقلين.

وأظهرت نتائج المسح أن المعلمين الذين يتصفون بالإتقان قد اشتركوا بالمعايير التالية(مهارات الاتصال الفعال، القدرة على تعديل البيئة التعليمية، تطبيق الاستراتيجيات المعرفية، إعداد المحتوى مع إظهار التوقعات العالية والقدرة على توليد الأفكار الجديدة).

كما تشير منظمة التطوير التربوي إلى أهمية دور المعلم في تقديم الدعم لذوي الإعاقة السمعية، وأهمية برامج إعداد المعلمين وفعاليتها للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE).

أجرت لوفت (Luft, 2008) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن مسؤوليات وأدوار معلمي ذوي الإعاقة السمعية بحسب معايير(IDEA) (Individuals With Disabilities Education Act)، (NCLB) (No child Left Behind) بوصفهم معلمين مؤهلين في مجال عملهم، ولتحقيق هذه الدراسة تم استخدام منهجية البحث النوعي القائمة على تحليل الوثائق وثم تحليل معايير كل من IDEA، NCLB الخاصة بتأهيل وإعداد المعلمين الذين يقدمون الخدمات لذوي الإعاقة السمعية، وبينت الدراسة انه لابد من ضرورة :

1- تدريب معلمي ذوي الإعاقة السمعية وتأهيلهم في مجالات محددة تخدم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

2- من أهم مسؤوليات معلمي ذوي الإعاقة السمعية تقديم أساليب الدعم المباشرة وغير المباشر لذوي الإعاقة السمعية.

3- تسهيل نجاح الطلاب في المدرسة وزيارة تحصيلهم.

4- يجب أن ترتكز معايير اعتبار معلم ذوي الإعاقة السمعية مؤهلا بناء على قدرته على تدريس مستوى محدد لذوي الإعاقة السمعية، وبراعته في التدريس والدعم، وحصوله على شهادة مختصة، و القدرة على إشراك المدرسة والمجتمع في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

أجرى ريتسما (Reitsma, 2008) دراسة في هولندا هدفت إلى تقييم أثر تمارين القراءة المحسوبة على تعلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية اللغة، وتكونت عينة الدراسة من 11 طفلا (6 ذكور، 5 إناث) يدرسون في إحدى مدارس التربية الخاصة في امستردام، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار قبلي في القراءة والتهجئة على الأطفال، ومن ثم تدريسهم عبر برمجية محسوبة ضمن إشارات ورموز مكتوبة ورسومات ومن ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد 6 أسابيع من التدريس على البرمجية المحسوبة، وبينت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات الطلاب على الاختبارين القبلي والبعدي وجود علاقة ارتباط إيجابية بين استخدام الوسائل المتعددة المحسوبة وبين استعداد الطلاب وارتفاع تحصيلهم، وأوصت الدراسة بوضع معايير محددة للبرمجية المحسوبة الصالحة لتعليم ذوي الإعاقة السمعية.

أجرت ريد وآنيتا وكرايمير (Reed, Anita and Kreimsyer, 2008)، دراسة في آريزونا هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي تؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وللطلاب الذين يعانون من صعوبات سمعية في صفوف المدارس العادية في أريزونا، وقد تكونت عينة الدراسة من 24 معاق سمعياً، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة مكون من (187) فرد يدرسون في المدارس العامة، وقد تم إجراء مقابلات فردية مع معلميهم ومديرهم وأصدقائهم وعائلاتهم ومن ثم إجراء مقابلات معهم شخصيا، حيث تم استخلاص مجموعة من العوامل التي تسهل من التطور الأكاديمي ومجموعة من المعيقات للتطور الأكاديمي على النحو التالي:

1- التسهيلات Facilitators :

أ- جودة الخدمات المقدمة.

ب- دافعية الطلاب وتقديرهم لذاتهم.

ج- دعم العائلة والمدرسة وقدرة العائلة على المساعدة في الواجبات المنزلية.

د-جودة الاتصال بين المعلم والطالب.

2- المعيقات Detractors:

أ-وجود إعاقات أخرى.

ب-ضعف الاتصال بين العائلة والمدرسة.

ج- قلة الخدمات وضعفها.

د- قلة المعلمين المؤهلين في مجال رعاية ذوي الإعاقة السمعية.

أجرت لين وسيبروكس وويليامز (Lynn, Seabrooks, 2008) دراسة في فلوريدا هدفت إلى التعرف على فاعلية أدوات تقييم المعلمين المتدربين في تربية ذوي الإعاقة السمعية، كما هدف للكشف عن سلوكيات التعليم لدى هؤلاء المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين متدربين في جامعة شمال فلوريدا سيقومون بتدريس طلاب المرحلة الأساسية والمرحلة المتوسطة وطلاب المدارس الخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس استجابة الطلبة للمواضيع الأكاديمية واستخدام منهجية الملاحظة (زيارة صفية) ويعد جمع البيانات وتحليها خلصت الدراسة إلى أن بعض السلوكيات وأساليب التدريس المستخدمة تشابه تلك التي يستخدمها المعلمون إثناء الخدمة وتتماشى مع معايير تدريس ذوي الإعاقة السمعية، كما بينت الدراسة أن تدريب المعلمين المرشحين لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يتوافق مع معايير مجلس (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education)) لتدريس ذوي الإعاقة السمعية.

أجرت باترشي وفورد(Patrice and Ford, 2008) دراسة في بوسطن هدفت إلى التعرف إلى جهود إعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية في بوسطن، خاصة المعلمين الذين يقومون بتدريب الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم إعاقات أخرى، وبعد مراجعة برامج التدريب ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة بينت الدراسة أن هناك مجوعة من المعايير المعتمدة للتدريب والتأهيل مثل:

- تزويد المعلمين بسلسة مختارة من المواضيع مثل الإعاقات سمعية، ظروف الرؤية، سلوكيات المقبولة، التكامل الحركي وغيرها.
- تدريب المعلمين على وسائل الاختبار والتقييم البديل واستراتجيات التدريس.
- تدريب المعلمين على الدراسة الصفية الفاعلة.

أجرى مايرز وفيرنانديز (Myans and Fernandez, 2009) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى مراجعة وتحليل الأدب النظري المتوفر عن الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة السمعية ولتحقيق هذا الهدف تم مراجعة (60) دراسة متنوعة حول قضايا ذوي الإعاقة السمعية في الولايات المتحدة الأمريكية عبر استخدام منهجية البحث النوعي القائمة على تحليل الوثائق ومقارنة نتائج الدراسات، وبعد إجراء التحليل خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- عدم وضوح نتائج الدراسات فيما يتعلق بمعايير جودة الخدمات.
2- تركيز الدراسات على شرائح الصم داخل المؤسسات الحكومية.
3- عدم وجود قائمة واضحة للخدمات الضرورية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية.
4- تتناقض الدراسات فيما يتعلق بخدمات الدمج والأجهزة وتأهيل المختصين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

أجرت بيسون وفاجان (pisoni and Fagan, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن التأخر في اكتساب المفردات وسماعها عند ذوي الإعاقة السمعية الذين تعرضوا لخدمات زراعة القوقعة، وتكونت عينة الدراسة من 23 طفلا تتراوح أعمارهم من (4-16) كانوا قد زرعوا قوقعة في السابق، واستجابت الأطفال لاختبار المفردات عبر صور الجسم (PPVT-ITT) وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة:

- تراجع إمكانية اكتساب المفردات بسبب زراعة القوقعة.
- وجود مشكلة بعد عملية الزراعة في الخدمات التربوية والتثقيفية.
- الحاجة لتأهيل هذه النوعية من ذوي الإعاقة السمعية على يد مختصين خبراء بعد علمية الزراعة.

أجرى سكيتز ومارتن (scheetz and mortin, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية لتدريب ذوي الإعاقة السمعية والمعلمين غير الحاصلين على هذه شهادة، وتكونت عينة الدراسة من (12) معلم ومعلمة عملية من شهادة المجلس ومن (24) معلم ومعلمة يحملون شهادة المجلس

ومن (24) معلم ومعلمة يحملون شهادة الماجستير إلا أنهم غير حاصلين على شهادة المجلس الوطني لذوي الإعاقة السمعية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام عدة إجراءات مثل الملاحظة الصفية وتحليل خطط المعلم وتطبيق استبانة تصورات المعلمين على عينة الدراسة وتحليل مستوى أعمال المعلم، ومن ثم عقد جلسات نقاش تفاعلية مع المعلمين، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التفاعل الصفي بين المعلمين والطلاب لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة المجلس.
- ضعف تأهيل المعلمين العادين في مجال تدريس ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات والكليات.
- كان المعلمون الحاصلين على شهادة المجلس أكثر قدرة على وضع معايير محددة لبيئة صفية تدعم تعلم ذوي الإعاقة السمعية سواء في مجال التواصل أو أساليب التدريس.

الدراسات العربية:

أجرت الحديدي(1990) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مهارات التي يعتقد المعلمون أنها مهمة لقيامهم بعملهم بفاعلية، والتي ينبغي على برامج التدريب أثناء الخدمة أن تشتمل عليها. وحاولت الدراسة تحديد العلاقة بين حاجات المعلمين، ونوع الإعاقة التي يعملون معها، وكــذلك هــدفت الدراسة إلى تحديد الدور الذي يلعبه الجنس وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي فــي تحديد حاجات المعلمين إلى التدريب، وقامت الباحثة بتطوير استبانه حاجــات معلمــي التربيــة الخاصة إلى التدريب في أثناء الخدمة، والمكونة من (26) فقرة. وبعد استخراج دلالات صــدق أداة الدراسة وثباتها، وزّعت عينة تكونت من (130) معلماً ومعلمة تــم اختيــارهم بالطريقــة العشوائية الطبقية.

وأشارت النتائج إلى أنّ معلمي التربية الخاصة بحاجة إلى التدريب فيما يتعلق بتعديل ســلوك الأطفال المعاقين، والمشكلات السلوكية المصاحبة للإعاقات المختلفة، والنشاطات اللامنهجيــة، وأساليب التدريس في التربية الخاصة. أما بالنسبة للموضوعات التي أظهر المعلمــون حاجــة متدنية أولا حاجة للتدريب بشأنها فتمثلت في أسباب الإعاقات المختلفــة، وتعريــف الإعاقــات وتصنيفها وتاريخ التربية الخاصة. وفيما يتعلق بالموضوعات المتبقية التي تضمنّتها الدراسة فقد أظهر المعلمون حاجة متوسطة إلى التدريب في أثناء لخدمة بشأنها، وكــذلك أوضــحت نتــائج الدراسة أنّ حاجات معلمي التربية الخاصة إلى أن التدريب تختلف باختلاف فئة الإعاقــة التــي يتعاملون معها، وأخيراً تبين أن عوامل الجنس، والمؤهل العلمي لا تلعب دوراً مهماً في تحديــد حاجات المعلمين إلى التدريب في أثناء الخدمة، بينما يلعب متغير الخبرة التدريسية دوراً كبيــراً في هذا الشأن.

فقد أجرت نحاس (2004) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة، وتقديم نموذج مقترح لتطويرها. وقد تكونت عينة الدراسة من (311) مديرا ومعلما من كلا الجنسين.

وقد أعدت الباحثة استبانه مكونة من (62) فقرة، اشتملت على أربعــة أبعــاد للبــرامج التربوية هي: بعد المنهاج، بعد الوسائل والأساليب التعليمية، بعد البيئة الصفية، بعد الخــدمات الداعمة للبرنامج، وقد تم استخراج الصدق المنطقي لأداة الدراسة، وكذلك ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.90 .

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين والمعلمين على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة على بعدي المنهاج والبيئة الصفية .

وفي سوريا أجرت يوسف (2007) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً، من وجهة نظر المعلمين، والآباء، وقد تكونت عينة الدراسة من 95 معلماً ومعلمة، و(230) أسرة في المعاهد الحكومية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الجمهورية العربية السورية. التي بلغ عددها ستة معاهد. وقد طورت استبانه لتحقيق هدف الدراسة، مكونه من سبعة أبعاد هي على التوالي البعد (الفلسفي والقانوني، البيئة التعليمية، الأدوات والوسائل التعليمية، المعلمين، المنهاج، بعد الآباء، البعد المهني) وقد استخرجت لها دلالات الصدق والثبات.

وقد أشارت النتائج إلى أن تقييم المعلمين للبرامج المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً على البعد الفلسفي والقانوني وبعد المعلمين والبعد المهني كان مرتفعاً، أما بعد البيئة التعليمية وبعد الأدوات والوسائل التعليمية وبعد المنهاج وبعد الآباء فقد كان منخفضاً. وبالمقابل تشابه تقييم الآباء مع تقييم المعلمين على بعد الآباء، ولم تظهر فروق داله إحصائيا بين تقييم المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. كذلك لم تظهر فروق داله إحصائياً بين تقييم الآباء تبعاً لمتغير الجنس والتأهيل الأكاديمي والدخل الاقتصادي والحالة السمعية.

الدراسات ذات العلاقة بمعايير الجودة لفئات التربية الخاصة بشكل عام ومنها :

وقامت الحديدي (1991) بدراسة هدفت إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن وتحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات التعليمية وكل من متغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة الكفايات والتي هي على شكل نموذج "الإجماع في الرأي" وهو النموذج الأكثر استخداما لتحديد الكفايات التعليمية وقد اشتملت في صورته النهائية على 44 فقرة تغطي الكفاية التعليمية في سبع مجالات على النحو التالي: تقييم الطفل المعوق سمعياً تصميم التعليم وتنظيمه، أساليب تدريس الأطفال المعوقين سمعياً، إرشاد أسرة الطفل المعوق سمعياً، إرشاد الطفل المعوق سمعياً وتوجيهه، الخصائص الشخصية للمعلم، العلاقات مع المجتمع.

وقد اشتملت عينة الدراسة على (64) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة أن تقييم الأطفال المعوقين سمعياً هو المجال الذي تصدر قائمة اهتمامات أفراد الدراسة وكان مجال الخصائص الشخصية للمعلم هو الثاني في رأس هذه القائمة يليه أساليب التدريس ثم إرشاد الأسرة ثم تصميم التعليم وتنظيمه ثم إرشاد الطفل وتوجيهه وأخيراً العلاقات مع المجتمع كما أوضحت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية على تقدير المعلمين للكفايات التعليمية.

وفي دراسة الرفاعي (2005) والتي هدفت إلى تعرف واقع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً ومدى توافرها لديهم في محافظة عدن، حيث تكونت عينة الدراسة من (42) معلماً من معلمي ذوي الإعاقة السمعية موزعين على خمس مدارس ومعهد واحد (معهد الصم والبكم)، وقد قامت الباحثة ببناء استبانه تتمتع بدرجات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة وق تكونت الاستبانة من (46) فقرة موزعة على (6) مجالات.

وقد توصلت الدراسة الى أن الكفايات التدريسية والشخصية احتلت موقع الصدارة لدى معلمي الأطفال المعوقين سمعياً كما بينت النتائج انخفاض الأوساط الحسابية للكفايات المعرفية وكفايات الوعي المهني والكفايات الاجتماعية لدى معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في درجة توافر الكفايات تعزى إلى متغير العمر أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

دراسة المومني (2008) حول مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية. استخدمت فيها استبانه مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشكلها النهائي من (96) فقرة موزعة في تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. بهدف مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة مع بعضها البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (3.6 – 4.5). كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن بعض المتغيرات أحدثت أثرا دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

ويستنتج الباحث أيضا أن نتائج جميع الدراسات السابقة تعزز وتدعم عملية تطوير وصياغة إطار عام وإجرائي لمؤشرات نوعية برامج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتعطيها أولوية من أولويات تنمية وتطوير برامج التربية الخاصة ونظراً لحاجة البرامج التربوية إلى المتابعة والتطوير والمساءلة يرى الباحث انه بالإمكان توظيف استخدام تلك المؤشرات في المكونات المرتبطة بالمدخلات والعمليات والمخرجات كجزء من متطلبات الجودة وضمان تحقق النوعية في البرامج المقدمة لهم ويرى الباحث ضرورة تحديث هذه المؤشرات بالشكل الذي يسمح من متابعة جميع المستجدات والتطورات التي تهتم بتعليم الطلبة المعاقين سمعياً.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهجية البحث من حيث الأدوات المستخدمة وطريقة بنائها وصدقها وثباتها وإجراءات تنفيذها والمعالجة الإحصائية المستخدمة، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفقاً إلى المعايير العالمية.

أفراد الدراسة

تتكون أفراد الدراسة الحالية من جميع معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وعددها (10) مدرسة حكومية ومدرستين خاصتين. حيث بلغ عدد المعلمين فيهما (260) معلم ومعلمة، وهذه المدارس تقدم خدمات تربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وتكونت أفراد الدراسة من مجتمع الدراسة بأكمله حيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (260) استبانة على جميع المعلمين في تلك المدارس، وتم إسقاط الاستبانات التي لم تعبأ بشكل كامل أو التي لم يتمكن الباحث من استرجاعها. وبذلك بلغ عدد الاستبانات التي تم تحليلها (214) استبانه.

ويمكن توزيع أفراد الدراسة حسب المديرية، السلطة المشرفة، الجنس، سنوات الخدمة بشكل عام، سنوات الخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، المؤهل العلمي، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول 1: توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات المديرية والسلطة المشرفة والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة بشكل عام وسنوات الخدمة مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

	الفئات	التكرار	النسبة
المديرية	الكرك	17	7.9
	الزرقاء	55	25.7
	السلط	34	15.9
	الطفيلة	27	12.6
	العقبة	25	11.7
	الكورة +اربد	25	11.7
	مادبا	8	3.7
	عمان	23	10.7
	المجموع	214	100.0
القطاع	حكومي	159	74.3
	خاص	55	25.7
	المجموع	214	100.0
الجنس	ذكر	10	4.7
	انثى	204	95.3
	المجموع	214	100.0
سنوات الخدمة بشكل عام	اقل من 5	63	29.4
	5 اقل من 10	63	29.4
	10اقل من 15	41	19.2
	15 اقل من 20	31	14.5
	20 فأكثر	16	7.5
	المجوع	214	100.0
سنوات الخدمة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية	اقل من 5	106	49.5
	5اقل من 10	47	22.0
	10اقل من 15	23	10.7
	15اقل من 20	25	11.7
	20 فأكثر	13	6.1
	المجوع	214	100.0
المؤهل العلمي	اقل من بكالوريوس	93	43.5
	بكالوريوس فأعلى	121	56.5
	المجموع	214	100.0

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الجمع باسلوب:

البحث الكمي: من خلال استخدام استبانه المخصصة للمعلمين والتي وزعت على مجتمع الدراسة بأكمله

أدوات الدراسة

1.أداة تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

لغايات تقييم جودة الخدمات التربوية والخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن قام الباحث بإعداد استبانه لقياس جودة الخدمات التربوية وفق المعايير العالميـــة. وقـــد تكونت الاستبانه من(11) بعداً تكونت من (157) فقرة. كما هو مبين في الجدول رقم (2) .

الجدول 2: أبعاد الأداة

الأبعاد	عدد فقرات البعد
البعد الأول: الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	12
البعد الثاني: الإحالة	11
البعد الثالث: التقييم النفسي التربوي	20
البعد الرابع: استراتيجيات التدريس	20
البعد الخامس: المنهاج	15
البعد السادس: العاملون والكوادر	24
البعد السابع: التطوير والتدريب المهني	12
البعد الثامن: تمكين الأسرة	16
البعد التاسع: البيئة التعليمية	10
البعد العاشر: الخدمات الانتقالية	12
البعد الحادي عشر: التقييم الذاتي	5

إجراءات إعداد الأداة:

قام الباحث بعملية جمع البيانات المتعلقة بتقييم جـــودة الخـــدمات التربويـــة الخاصـــة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفق المعايير العالمية من خلال المراحل التالية:

أولاً: مراجعة الأدب النظري والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع ضبط الجودة في التعليم وفي التربية الخاصة. مع مسح وتلخيص وترجمة معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من المجلس الأمريكي للإفـــراد ذوي الاحتياجـــات الخاصـــة (CEC). وهي من أكثر المنظمات المهنية المتخصصة التي تلتزم وتعتني بتطوير المخرجـــات التربوية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية (www.cecc.sped.org).

ثانيا: الرجوع إلى معايير المجلس الأمريكي لاعتمـــاد بـــرامج إعـــداد المعلمـــين (NCATE) (National Council for Accreditation of Teacher Education).

ثالثاً: الاطلاع على برامج معايير ووثائق الاعتماد المقدمة لذوي الإعاقة السمعية في المدارس، والمراكز، والمؤسسات الأردنية (زريقات،2008)، والعالمية المعتمدة من خلال المنظمات العالمية المتخصصة، والتي تمنح شهادة الاعتماد في هذا الخصوص.مثل المعايير والوثائق الواردة في دائرة التربية في ولاية نيو مكسيكو (New Mexico State Department of Education, 2003)، ودائرة التربية في ولاية ايداهو (Idaho State Department of Education,2007). ودائرة التربية في كاليفورنيا (California Department of Education, 2000)، ودائرة التربية في كولورادو (Colorado Department of Education, 2004)، ودائرة التعليم في فلوريدا (Florida of Department of Education,1997) (www.wswheboces.org). ودائرة التربية في فرجينيا (Virginia Department of Education, 2008) (www.doe.virgina.gov). ومنظمة ويلز البريطانية (Welsh Assembly Government,2005) (www.learning.wales.gov.uk).

رابعاً: مراجعة مجلس تعليم الصم الخاصة في تعليم الصم (Council on Education of the Deaf) ويرمز له (CED). ويعتبر هذا المجلس الأساس الذي تبنى علية البرامج التربوية للصم، ومراجعة معايير المؤسسة الوطنية لخدمات التربية الخاصة (National Commission for the Accreditation of Special Education Services, 2008) (NCASES) (www.napsec@alo.com).

خامساً: تجميع الأبحاث وأوراق العمل المنشورة في المؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية والتي لها علاقة بموضوع الأطروحة والاطلاع على محتوياتها.

سادساً: وبناءاً على المراجعات السابقة قام الباحث بالتوصل إلى مكونات وأبعاد البرامج التربوية والتعليمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية واشتقاق العناصر المشتركة من هذه المراجع.

سابعاً: اعد الباحث الأداة بصورتها المبدئية وكانت مكونة من (11) بعداً و(257) فقرة كمايلي:

بعد الأسس وكان عدد فقراته (16) فقرة، وبعد التشريعات والقوانين وعدد فقراته (27)، وبعد الإحالة والتعرف وعدد فقراته (12)، وبعد التقييم والتشخيص وعدد فقراته (33)، وبعد استراتيجيات التدريس وعدد فقراته (40)، وبعد المنهاج وعدد فقراته (30)، وبعد فريق العمل والكوادر وعدد فقراته (10)، وبعد التطوير والتدريب المهني وعدد فقراته (22)، وبعد مشاركة الأسرة (25)، وبعد التقييم الذاتي وعدد فقراته (20)، وبعد الخدمات الانتقالية وعدد فقراته (12).

صدق الأداة وثباتها:

تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال الرجوع إلى المعايير الدولية المتفق عليها من قبل العديد من المنظمات الخاصة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومراجعة معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية واستعراض العديد من الدراسات المتخصصة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل لصدق المحتوى وإخراج الأداة بصورتها النهائية، ومن الأمثلة على التعديلات التي اقترحها المحكمين مايلي: تم حذف فقرة معرفة المعلم بالقوانين والأنظمة التي لها علاقة بالتخطيط والإدارة، وفقرة معرفة المعلم بتطوير سياسات خاصة بالمناطق التعليمية، وفقرة تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتلفاز المعنون المغلق، وتم حذف بعض الفقرات المكررة، ومن الفقرات التي تم تعديلها فقرة يعرف تأثيرات الإعاقة على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وفقرة يتم إجراء مسوحات بصرية لتحديد الأطفال المعاقين سمعياً وغيرها، وبناء على توصيات وملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهم تم استخراج الاستبانه بصورتها النهائية، فتكونت الأداة من (11) بعداً رئيسياً و(157) فقرة فرعية والملحق رقم (5) يوضح الأداة بصورتها النهائية، والملحق رقم (1) يوضح أسماء المحكمين.

وتم استخراج صدق البناء حيث استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة تكونت من(214) فردا، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.28-0.75)، ومع المجال (0.28-0.85) والملحق (10) يوضح ذلك.

ثبات الأداة

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (30) حسب معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة 0.98 والجدول رقم (3) يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه

الدراسة. قام الباحث بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آراءهـم وإخـراج الاستبانه بصورتها النهائية، فتكونت الأداة في صورتها من (11) بعداً رئيسـياً و(157) فقـرة فرعية.

الجدول 3: معاملات الاتساق الداخلي للأداة ومجالاتها الفرعية

	الاتساق الداخلي
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	0.92
الإحالة	0.90
التقييم النفس التربوي	0.96
استراتيجيات التدريس	0.93
المنهـاج	0.92
العاملون والكوادر	0.94
التطوير والتدريب المهني	0.93
تمكين ومشاركة الأسرة	0.94
البيئة التعليـمية	0.89
الخدمات الانتقالية	0.95
التقييم الذاتي	0.91
الأداة ككل	0.98

تصحيح الأداة:

تكونت الاستبانة من 157 فقرة أمام كل فقرة أربعة خيارات هى: دائما، غالباً، احيانـاً، نادراً ، وقد تم إعطاء هذه الخيارات أرقاماً هي: 4، 3، 2، 1 بالترتيب، فأخذت (دائما) الرقم 4 و أخذت (نادراً) الرقم 1. واستخدمت نقاط القطع التالية بناءً على وجهة نظر الباحث كمعـايير تصحيح وهى.

المتوسطات الحسابية التي تساوي أو تقل عن2.40 تعتبر منخفضة.

المتوسطات الحسابية التي تقع مابين 2.41 ولغاية3.40 تعتبر متوسطة.

المتوسطات الحسابية التي تزيد عن 3.41 تعتبر مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

مرت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت بمايلي:

المرحلة الأولى: تم في هذه المرحلة إعداد أداة تقييم جودة البرامج التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة له.

المرحلة الثانية: قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة الجامعة الأردنية للبدء بتطبيق إجراءات الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية التابعين لمدارس الصم في وزارة التربية والتعليم الأردنية ومدارس ذوي الإعاقة السمعية الأردنية الخاصة.

المرحلة الثالثة: قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في ضوء كتاب رئيس الجامعة الأردنية حيث حصل الباحث على كتاب موجهه لجميع مديريات التربية والتعليم/ مدارس ذوي الإعاقة السمعية والمدارس الخاصة وذلك لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.

المرحلة الرابعة: قام الباحث بالاتصال هاتفياً مع مدراء المدارس والتنسيق معهم وتحديد موعد لزيارتهم، وبعدها قام الباحث بزيارة المدارس ولقاء المعلمين والتعرف عليهم ومن ثم تم شرح هدف الدراسة وأهميتها.

المرحلة الخامسة: تم توزيع أداة الدراسة على مدارس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الفترة الزمنية من 25-2-2010 إلى 20-4-2010.

وطلب من المشاركين في الدراسة الاستجابة لفقرات القائمة وفق سلم رباعي(دائما، غالبا، أحياناً، نادراً). ومن ثم قام الباحث بتجريب القائمة ميدانيا من خلال دراسة استطلاعية لعشرة معلمين للتحقق من وضوح فقرات القائمة وملاءمتها للبيئة المحلية. وبعد ذلك استخرج الباحث دلالات ثبات القائمة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لاحتساب الاتساق الداخلي.

المرحلة السادسة: تم إدخال البيانات حاسوبياً وتحليلها حسب نظام الرزم الإحصائية (SPSS).

التصميم والمعالجة الإحصائية:

هذه الدراسة مسحية هدفت إلى تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن وفق المعايير العالمية وضمت عدد من المتغيرات هي:

- الجنس (ذكر،أنثى)
- المؤهل العلمي (ثانوية عامة، دبلوم متوسط، بكالوريس، ماجستير)
- سنوات الخدمة (أقل من5،5-10، 10-15، 15-20، أعلى من 20)
- سنوات الخدمة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية (أقل مــن5،5-10، 10-15، 15-20، أعلى من 20)

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحســابية والانحرافــات المعياريــة وتحليل التباين الأحادي واستخدام اختبار ت واستخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية وفق المعايير العالمية. ولتحقيق هدف الدراسة جمعت البيانات وحللت حسب أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: "ما مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	1	الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	3.07	.66	متوسط
2	4	استراتيجيات التدريس	2.85	.66	متوسط
3	11	التقييم الذاتي	2.78	.87	متوسط
4	2	الإحالة	2.75	.76	متوسط
5	9	البيئة التعليمية	2.70	.73	متوسط
6	3	التقييم النفس التربوي	2.58	.76	متوسط
7	6	العاملون والكوادر	2.55	.70	متوسط
8	5	المنهاج	2.44	.77	متوسط
9	8	تمكين ومشاركة الأسرة	2.36	.69	متوسط
10	10	الخدمات الانتقالية	2.16	.85	متدني
11	7	التطوير والتدريب المهني	2.15	.76	متدني
		الاداة ككل	2.56	.60	متوسط

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جـودة الخـدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشـمية من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء بعد الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة بأعلى متوسـط حسابي على الأداة ككل بلغ (3.07) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة المعاقين سمعياً، تلاه في المرتبة الثانية بعد اسـتراتيجيات التـدريس بمتوسـط حسابي بلغ (2.85) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاء بعد التطوير والتدريب المهني في المرتبة الأخيـرة بمتوسـط حسابي بلغ (2.15) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبـة ذوي الإعاقة السمعية. وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.56).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة المعلمين على فقرات الأبعاد ، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول "الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	يدرك المعلم المعايير الاخلاقية والمهنية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.45	.82	مرتفع
2	12	يعرف تأثيرات الإعاقة على تعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.39	.87	متوسط
3	11	يدرك المعلم دور الأسرة في تربية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.37	.90	متوسط
4	7	يدرك المعلم أسباب الإعاقة السمعية وأثرها على مظاهر النمائية	3.33	.90	متوسط
5	4	يدرك المعلم حقوق ومسؤولية آباء الطلبة ذوي	3.29	.87	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		الإعاقة السمعية.			
6	1	يطبق المعلم تشريعات والقوانين والسياسات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.17	.81	متوسط
7	8	يعرف المعلم مظاهر النمو والتطور الإنساني الطبيعي وغير الطبيعي.	3.13	.92	متوسط
8	9	يدرك المعلم التعليمات والتشريعات التربوية التي يزود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بوسائل الوصول إلى أماكن استمرارية الخدمات والبرامج البدائل التربوية	2.96	.88	متوسط
9	5	يطبق المعلم النظريات وفلسفات التربوية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.85	.86	متوسط
10	2	يطبق المعلم الأسس الفلسفية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.68	.82	متوسط
11	3	يمتلك المعلم المعرفة المناسبة في وجهات النظر التاريخية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.67	.92	متوسط
12	6	يتوفر تعليمات وتشريعات قانونية تضمن تعاون بين المؤسسات التربوية والمهنية وغيرها لضمان تقديم خدمات مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.51	.94	متوسط

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة، حيث جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "يدرك المعلم المعايير الأخلاقية والمهنية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.45) وهذا يعني درجة مرتفعة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة

السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يعرف تأثيرات الإعاقة على تعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (11) والتي تنص على "يدرك المعلم دور الأسرة في تربية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي بلغ (3.37) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "يتوفر تعليمات وتشريعات قانونية تضمن تعاون بين المؤسسات التربوية والمهنية وغيرها بضمان تقديم خدمات مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.51) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد الثاني: الإحالة

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني "الإحالة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يتم تزويد أولياء الأمور بالمعلومات الشاملة عن أطفالهم ذوي الإعاقة السمعية	3.19	.98	متوسط
2	2	تتوفر الإجراءات المناسبة في تحديد الاطفال ذوي الإعاقة السمعية ويحتاجون الى خدمات.	3.09	.99	متوسط
3	1	يتم التنسيق بين المدارس ذوي الإعاقة السمعية ومراكز تشخيص الإعاقة لغايات تحويل / الإحالة	3.04	1.01	متوسط
4	6	يتم اجراء مسوحات سمعية لتحديد الاطفال ذوي الإعاقة السمعية	2.94	.99	متوسط
5	9	يتم تحويل الطلبة لإجراء تقييم طبي نمائي للطلبة المشخصين بالفقدان السمعي للتأكد من انهم لا يعانون من إعاقات أخرى	2.71	1.05	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	5	يتم إجراء مسوحات بصرية لتحديد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية	2.69	1.04	متوسط
7	11	يتم تحديد البديل التربوي الملائم للطفل ذوي الإعاقة السمعية اعتماداً على بيانات التقييم والحاجات الفردية في مجالات اللغة والتواصل.	2.62	1.06	متوسط
8	10	يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمعلومات عن الفقدان السمعي ومصادر تقديم الخدمات	2.58	1.00	متوسط
9	7	يتم إحالة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى فريق تقييم متعدد التخصصات	2.50	1.10	متوسط
10	8	يتم إحالة الطلبة المشخصين بمشكلات سمع خلال مرحلة التشخيص السمعي الى التقييم النفسي التربوي المناسب لتحديد آثار الفقدان.	2.14	1.01	متدني

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الإحالة، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يتم تزويد أولياء الأمور بالمعلومات الشاملة عن أطفالهم ذوي الإعاقة السمعية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.19) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تتوفر الإجراءات المناسبة في تحديد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ويحتاجون إلى خدمات" بمتوسط حسابي بلغ (3.09) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يتم التنسيق بين المدارس الصم ومراكز تشخيص الإعاقة لغايات تحويل / الإحالة" بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يتم إحالة الطلبة المشخصين بمشكلات سمع خلال مرحلة التشخيص السمعي إلى التقييم النفسي التربوي المناسب لتحديد آثار الفقدان" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط

حسابي بلغ (2.14) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد الثالث: التقييم النفس التربوي

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث "التقييم النفس التربوي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يتم تقييم مهارات أكاديمية (التحصيل القرائي والكتابي والحسابي).	2.90	.97	متوسط
2	9	يتم استخدام لغة مفضلة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ولأسرهم في تطبيق أدوات التقييم.	2.80	.96	متوسط
3	2	يقوم أخصائي التربية الخاصة بتقييم جميع الجوانب التعليمية المتعلقة بالطفل ذوي الإعاقة السمعية.	2.71	1.03	متوسط
4	10	تجرى عملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في أوساط بيئية مناسبة.	2.69	.95	متوسط
5	11	يتم تطوير ملف وصفي للطفل ذوي الإعاقة السمعية يتضمن كافة التقارير عن تأثير الفقدان السمعي على النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي واللغوي.	2.67	1.08	متوسط
6	7	يتم تقييم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.64	1.00	متوسط
6	17	يتم تطوير استراتيجيات التقييم الفردية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.64	.98	متوسط
6	19	يستخدم المعلم أساليب التقييم البديل	2.64	.92	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوســـط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	18	يتم كتابة تقـــارير التقيـــيم باســـتخدام مهـــارات الاتصال الفعالة.	2.60	.92	متوسط
10	3	يتم تحديد معيار أهلية ذوي الإعاقة السمعية من قبل فريق متعدد التخصصات.	2.59	1.02	متوسط
11	16	يعرف المعلم الاختبارات والمقاييس المســـتخدمة وجوانب ضعف في هذه الاختبارات والمقاييس .	2.56	.95	متوسط
12	4	يتم تقييم القدرات المعرفية.	2.54	.98	متوسط
12	8	يتم استعمال اختبارات مقننة وأدوات تقييم محددة خلال عملية التقييم.	2.54	.97	متوسط
12	12	يتم تحديد خدمات التدخل المبكـــر للطلبـــة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للاحتياجات الطلبة المحددة.	2.54	.97	متوسط
15	5	يتم تقييم قدرات وظيفية.	2.53	.98	متوسط
16	14	يوظف المعلم معلومات التقيـــيم الرســـمي فـــي التخطيط التعليم.	2.50	.99	متوسط
17	1	تجرى عملية تقييم النفس التربـــوي مـــن قبـــل أشخاص مؤهلين أكفاء.	2.44	1.02	متوسط
17	15	يوظف المعلم معلومات التقييم الغير رسمي فـــي التخطيط التعليم.	2.44	.98	متوسط
19	13	يفسر المعلم التقـــارير الســـمعية أو الخريطـــة السمعية.	2.35	.96	متدني
20	20	يتابع الفريق متعدد التخصصات تقدم في تعلـــيم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.30	1.09	متدني

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التقييم النفس التربوي، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يتم تقييم مهارات أكاديمية (التحصيل القرائي والكتابي والحسابي)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.90) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يتم استخدام لغة مفضلة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ولأسرهم في تطبيق أدوات التقييم" بمتوسط حسابي بلغ (2.80) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يقوم أخصائي التربية الخاصة بتقييم جميع الجوانب التعليمية المتعلقة بالطفل ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي بلغ (2.71) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (20) ونصها "يتابع الفريق متعدد التخصصات تقدم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.30) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد الرابع: استراتيجيات التدريس

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع "استراتيجيات التدريس" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	تتم كتابة الموضوعات الرئيسية والتقييمات الدراسية من خلال وسائل بصرية (كالسبورة والأوراق).	3.52	.80	مرتفع
2	20	يتم استخدام الإيماءات الطبيعية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتوضيح المهمات المختلفة.	3.36	.91	مرتفع
3	17	يتم استخدام استراتيجيات مناسبة لمساعدة الطلبة على تعليم المفاهيم والمهارات .	3.27	.92	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	5	يستخدم المعلم الصور والرسومات البيانية والمنظمات الاخرى مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لمساعدتهم على اكتساب اللغة والمعرفة.	3.19	.95	متوسط
5	19	يتم تطبيق استراتيجيات التدريس بلغتين الأولى والثانية لتحقيق حاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.15	.97	متوسط
6	14	يتم استخدام الوسائط التعليمية المختلفة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	3.13	.97	متوسط
7	7	يتم تعزيز الاستجابات الواضحة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.10	.96	متوسط
7	13	يتم إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وقت إضافي مناسب لفهم كلام الآخرين.	3.10	.96	متوسط
9	11	يحصل المعلم على تغذية راجعة من الطالب للتأكد بأنه يفهم المعلومات.	3.03	.94	متوسط
10	1	يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في البيئات التعليمية بالادوات التكنولوجية المساعدة (سماعات طبية ، اجهزة الذبذبات المعدلة اف ام .... الخ) بهدف مساعدتهم الى تحقيق افضل فائدة ممكنة.	3.01	.99	متوسط
11	12	يتم استخدام استراتيجيات التعلم لتسهيل تنظيم وتعميم المهارات في بيئات التعلم المختلفة.	2.94	.91	متوسط
12	8	يساعد المعلم الطلبة في الصف على فهم آلية السمع والإعاقة السمعية.	2.85	.97	متوسط
12	18	يتم استخدام استراتيجيات مناسبة لدمج الطلبة ذو	2.85	.96	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		اعاقة سمعية في اوضاع متنوعة.			
14	2	يتم ادارة الادوات السمعية المساعدة (سماعات طبية ، اجهزة الذبذبات المعدلة اف ام .... الخ) وضبطها مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في البيئات التعليمية.	2.84	1.01	متوسط
15	15	يعطى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وقتاً كافياً لمشاهدة العروض البصرية المختلفة (كالشفافيات، والأفلام، والسلايدات).	2.49	1.19	متوسط
16	3	يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بدليل الدراسة او ملاحظات التدريس.	2.43	1.05	متوسط
17	9	يتم تعليم الأفراد على استخدام استراتيجيات تقييم الذات.	2.37	.97	متدني
18	4	يستخدم المعلم المساح اكثر من اللوح ليتسنى الى المعلم مواجهة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية خلال الكتابة.	2.35	1.12	متدني
19	10	يتم تدريب الطلبة باستراتيجيات حل المشكلات.	2.27	.93	متدني
20	6	يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتلفاز المعنون المغلق.	1.78	.98	متدني

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد استراتيجيات التدريس، حيث جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على "تتم كتابة الموضوعات الرئيسية والتقييمات الدراسية من خلال وسائل بصرية (كالسبورة والأوراق)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.52) وهذا يعني درجة مرتفعة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (20) والتي تنص على

"يتم استخدام الإيماءات الطبيعية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتوضيح المهمات المختلفة" بمتوسط حسابي بلغ (3.36) وهذا يعني درجة مرتفعة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (17) والتي تنص على "يتم استخدام استراتيجيات مناسبة لمساعدة الطلبة على تعليم المفاهيم والمهارات" بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتلفاز المعنون المغلق" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.78) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد الخامس: المنهاج

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الخامس "المنهاج" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	15	يسعى المعلم لمعرفة ما يود الطلبة أن يتعلموه	3.05	.97	متوسط
2	4	يتضمن المنهاج تدريب الطلبة على القراءة	2.97	1.09	متوسط
3	2	يتبنى المنهاج الدراسي مناهج وزارة التربية والتعليم المعمول به في المملكة الاردنية الهاشمية للاطفال ذوي الإعاقة السمعية.	2.90	1.29	متوسط
4	8	يتضمن المنهاج تطبيق وتشكيل الكلمات والجمل.	2.82	1.06	متوسط
5	14	يبادر المعلمون إلى تكييف وتعديل المنهاج الدراسي مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	2.73	1.04	متوسط
6	6	يتضمن المنهاج تعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية.	2.56	1.04	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	9	يركز المنهاج الدراسي على تطوير مهارات التواصل والكفاءة اللغوية والمهنية.	2.49	1.09	متوسط
8	7	يعمل المنهاج على تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بشكل مناسب.	2.39	1.07	متدني
9	5	يرتبط المنهاج الدراسي بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.38	1.05	متدني
10	11	يزود الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمناهج إضافية باستعمال لغات الإشارة والتواصل الشفهي.	2.23	1.22	متدني
11	10	يركز المنهاج الدراسي على تحقيق الأهداف المكتوبة بالخطة التربوية الفردية (IEP).	2.21	1.03	متدني
12	3	يتم تصميم خطة تربوية فردية لكل طالب في المدرسة يشارك فيها الآباء.	2.03	1.03	متدني
13	12	يتم تقديم الدعم والخدمات المساندة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية ضمن مناهج تدريبية إضافية.	1.99	1.11	متدني
13	13	يكيف المنهاج الدراسي العام والإضافي مع الاحتياجات المادية والمعرفية والتواصلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	1.99	1.06	متدني
15	1	يتم تطوير المنهاج استنادا إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية	1.88	1.08	متدني

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المنهاج، حيث جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "يسعى المعلم لمعرفة ما يود الطلبة أن يتعلموه" في

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يتضمن المنهاج تدريب الطلبة على القراءة" بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يتبنى المنهاج الدراسي مناهج وزارة التربية والتعليم المعمول به في المملكة الأردنية الهاشمية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية " بمتوسط حسابي بلغ (2.90) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "يتم تطوير المنهاج استنادا إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد السادس: العاملون والكوادر

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد السادس "العاملون والكوادر" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	يتوفر في المدرسة معلم تربية خاصة.	3.50	.87	مرتفع
2	7	يتوفر في المدرسة معلم عادي.	3.39	.98	متوسط
3	13	يتواجد في المدرسة مفسر تربوي (مرتجم لغة إشارة)	3.32	1.03	متوسط
4	8	يتوفر لدى فريق العمل خبرة في تخصص تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.91	1.08	متوسط
5	9	يتوفر في المدرسة اخصائي نفس اجتماعي.	2.90	1.20	متوسط
6	15	يعرف المعلم مصادر المتوفرة لمساعدة الاهل في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية.	2.61	.99	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	16	يتم تدريب المعلمين على اكسابهم فلسفة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.61	1.01	متوسط
8	14	يتم تزويد معلمين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بخدمات التدريب اثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة عموماً ومجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية خصوصاً.	2.55	1.13	متوسط
9	2	يتم تنسيق والعمل مع اعضاء الفريق ضمن آلية واضحة محددة.	2.50	1.01	متوسط
10	19	يتم تدريب المعلمين على الوسائل والتقنيات الخاصة ذوي الإعاقة السمعية.	2.49	1.04	متوسط
11	4	يتم عمل لقاءات دورية واستشارات لمناقشة أوضاع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.47	1.01	متوسط
12	18	يتم تدريب المعلمين العاملين على التقييم وانتاج الكلام والتدريب السمعي وطرق التدريس المناسبة .	2.46	1.15	متوسط
12	21	تشارك المؤسسة التعليمية (المدرسة) في انشطة متخصصة ذات صلة بتعليم ذوي الإعاقة السمعية على المستوى المحلي والعالمي.	2.46	1.05	متوسط
14	22	يتوفر لدى جميع اعضاء الفريق الفرصة لتأهيلهم وتحديثهم وتطوير مهاراتهم المهنية.	2.42	1.00	متوسط
15	1	يتوفر فريق متخصص في جميع المجالات المختلفة.	2.41	1.08	متوسط
16	3	يتم تنسيق فريق العمل مع مؤسسات ذات علاقة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية.	2.36	.99	متدني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	10	يتوفر في المدرسة مقدمي خدمات مساندة مثل (اخصائي تربية فنية، موسيقية، رياضة معدلة، اخصائي تغذية، ...... الخ)	2.32	1.25	متدني
18	17	يتم تدريب المعلمين العاملين على تعديل المناهج وطرق التدريس.	2.31	1.15	متدني
19	20	يتم تدريب المعلمين على استخدام ادوات التقييم والتشخيص المناسبة وتعديل هذه الادوات وفقاً للحاجة.	2.30	1.02	متدني
19	23	تتابع الكوادر العاملة مستجدات الميدان التربوي المتعلقة بالاعاقة السمعية (كحضور ندوات والمؤتمرات وقراءة الدراسات الحديثة.... الخ).	2.30	1.03	متدني
21	6	يتواجد في المدرسة أخصائي تخاطب.	2.27	1.24	متدني
22	24	يجري فريق متعدد التخصصات تقييما للمدرسة من حيث صلاحيتها كبيئة تعليمية لتقديم التعليم لطلبة ذوي الإعاقة السمعية	2.19	1.06	متدني
23	11	يتوفر في المدرسة اخصائي خدمات انتقالية وتهيئة مهنية.	2.16	1.18	متدني
24	5	يتواجد في المدرسة أخصائي قياس سمعي.	2.13	1.26	متدني

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد العاملون والكوادر، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يتوفر في المدرسة معلم تربية خاصة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وهذا يعني درجة مرتفعة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (7) والتي تنص على "يتوفر في المدرسة معلم عادي" بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وهذا يعني درجة

متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السـمعية، تلتهـا فـي المرتبة الثالثة الفقرة رقم (13) والتي تنص على "يتواجد في المدرسة مفسر تربوي (مترجم لغة إشارة)" بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يتواجد في المدرسة أخصائي قياس سمعي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.13) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد السابع: التطوير والتدريب المهني

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد السابع " التطوير والتدريب المهني" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يلتزم أعضاء الكادر بمعايير واخلاقيات العمل المهني	2.71	1.05	متوسط
2	12	يسعى العاملون في ميدان إلى تحسين القوانين والإجراءات المتبعة في تقديم الخدمات التربية الخاصة والخدمات الأخرى المساندة.	2.39	1.06	متدني
3	1	يرتبط برنامج التطوير المهني بشكل صريح مع فلسفة المدرسة.	2.37	.99	متدني
4	8	تحرص المدرسة على عقد الدورات التدريبية لتهيئة العاملين فيها.	2.18	1.00	متدني
5	2	يتم توجيه برنامج التطوير المهني من خلال خطة شاملة طويلة المدى.	2.14	1.04	متدني
6	5	يشارك أعضاء الكادر في ورش تدريبية أثناء الخدمة.	2.12	.98	متدني
7	3	يزود برنامج التطوير المهني بفرص التعاون بين العاملين لتشجيع مشاركة الأسرة مع المهنيين	2.10	1.02	متدني
8	7	ينفذ برنامج التطوير المهني من خلال أشخاص مؤهلين ومعدين لإعداد اللازم.	2.08	1.01	متدني
9	4	يشارك جميع أعضاء الكادر في برنامج التطوير المهني بما في ذلك الإداريين ومقدمي الخدمات المساندة.	2.03	.94	متدني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	11	يتم تقييم برنامج التطوير المهني باستخدام مؤشرات الرضا واكتساب المعرفة والمعلومات والمهارات والتغيرات في ممارسة التعليمية	1.99	.96	متدني
11	6	يشارك الكادر في اللقاءات مع المهنيين ينتمون إلى منظمات مهنية متخصصة.	1.95	.95	متدني
12	10	يتوفر نظام الحوافز لتشجيع العاملين للمشاركة في برامج التطوير المهني	1.74	.94	متدني

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التطوير والتدريب المهني، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يلتزم أعضاء الكادر بمعايير وأخلاقيات العمل المهني" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.71) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يسعى العاملون في ميدان إلى تحسين القوانين والإجراءات المتبعة في تقديم الخدمات التربية الخاصة والخدمات الأخرى المساندة" بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يرتبط برنامج التطوير المهني بشكل صريح مع فلسفة المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (2.37) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "يتوفر نظام الحوافز لتشجيع العاملين للمشاركة في برامج التطوير المهني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.74) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد الثامن: تمكين ومشاركة الأسرة

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثامن "تمكين ومشاركة الأسرة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10 هـ	تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: هـ. الاتصالات الهاتفية	3.09	1.01	متوسط
2	10 جـ	تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: جـ. اللقاءات الفردية والجماعية	2.88	1.01	متوسط
3	10 ب	تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: ب. ملخصات تقدم الطفل	2.78	1.08	متوسط
4	9	تزود الاسرة بالتغذية الراجعة عن اداء الطالب ومدى تقدمه.	2.77	1.05	متوسط
5	10 أ	تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: أ. المراسلات المنتظمة	2.75	1.09	متوسط
6	4	يتم تزويد اسرة الطفل بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل.	2.70	.89	متوسط
7	11	توفر المدرسة خدمات الارشاد والدعم النفسي للاسرة.	2.65	1.01	متوسط
8	15	تعقد المدرسة ندوات للآباء حول موضوعات الوقاية والتدخل المبكر وأسباب الإعاقة السمعية	2.49	1.03	متوسط
9	16	تعرف المدرسة أسر ذوي الإعاقة السمعية بالتشريعات القانونية وسياسات الخاصة	2.47	.99	متوسط
10	3	تشارك الاسرة بحضور ندوات والمؤتمرات واللقاءات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة	2.45	1.01	متوسط
11	12	توفر المدرسة برامج تدريب الاسرة في مجال تعديل سلوك الطفل.	2.40	1.07	متدني
12	10 د	تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: د. مؤتمرات الاسرة.	2.39	1.06	متدني
13	13	تزود المدرسة الأسرة بمصادر تقديم الخدمات	2.37	.99	متدني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	7	تزود المدرسة الاسرة بنشرات توعوية حول الاعاقة وطرق التعامل مع الاطفال.	2.29	1.01	متدني
15	1	تتوفر في المدرسة برامج تدريبية للاسر حول طرق التواصل.	2.25	1.00	متدني
16	8	تنفذ برامج التدريب الأسري من قبل مهنيين مؤهلين في مجالات البرامج التدريبية	2.18	1.05	متدني
17	2	تشارك الاسرة ضمن فريق متعدد التخصصات ضمن قرارات مناسبة.	2.15	.95	متدني
18	14	يتم في المدرسة اعداد خطة خدمات أسرية.	2.10	.99	متدني
19	6	تشارك الاسرة في القرارات المتعلقة بالخدمات الانتقالية.	1.96	.93	متدني
20	5 أ	تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك	1.91	1.03	متدني
20	5 جـ	تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك	1.91	.91	متدني
22	5 د	تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك	1.79	.94	متدني
23	5 ب	تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك	1.66	.93	متدني

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تمكين ومشاركة الأسرة، حيث جاءت الفقرة رقم (10 هـ) والتي تنص على "تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: هـ الاتصالات الهاتفية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.09) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (10 جـ) والتي تنص على "تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: جـ. اللقاءات الفردية والجماعية" بمتوسط حسابي بلغ (2.88) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في

المرتبة الثالثة الفقرة رقم (10 ب) والتي تنص على "تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: ب. ملخصات تقدم الطفل" بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (5 ب) ونصها "تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك من خلال: ب. تشارك في التقييم وتطوير الخطط التربوية الفردية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.66) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد التاسع: البيئة التعليمية

جدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد التاسع "البيئة التعليمية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يتم ضبط السلوكيات الغير مرغوبة التي يظهرها بعض الطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل	3.07	.94	متوسط
2	4	يتم التأكد من ان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يرون المعلم والمفسر التربوي والمساعدات	3.02	1.05	متوسط
3	5	يتم تجنب الخلفيات المزعجة غير الضرورية (كالموسيقات، وازعاج الصالات، .... الخ)	2.96	.99	متوسط
4	7	يتم ازالة الابهار القادم من النوافذ والاضواء.	2.91	1.01	متوسط
5	3	يتم خفض مسافة الاستماع من خلال اجلاس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالقرب من المعلم.	2.85	.99	متوسط
6	8	يتم اجلاس الطلبة بعيداً عن الازعاجات العالية (اماكن الشوارع، الابواب، مكيف الهواء،	2.82	1.11	متوسط
7	9	يتم توجيه ودعم أنشطة مساعدي المعلمين والمتطوعين والطلبة المتدربين والرفاق.	2.69	1.02	متوسط
8	2	يتم تقييم البيئة الصفية لتوفير افضل الفرص للاستفادة من التعلم الموجه بصرياً او سمعياً	2.49	.96	متوسط
9	1	يتم في المدرسة تصميم التسهيلات المدرسية والصفية لتحقيق الاحتياجات الاكاديمية والمنهاج	2.37	1.01	متدني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	10	يتوفر العزل الصوتي في الصفوف التعليمية للمدرسة	1.77	1.04	متدني

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد البيئة التعليمية، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يتم ضبط السلوكيات الغير مرغوبة التي يظهرها بعض الطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل الصف" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.07) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يتم التأكد من ان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يرون المعلم والمفسر التربوي والمساعدات البصرية بوضوح" بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يتم تجنب الخلفيات المزعجة غير الضرورية (كالموسيقات، وازعاج الصالات، .... الخ)" بمتوسط حسابي بلغ (2.96) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "يتوفر العزل الصوتي في الصفوف التعليمية للمدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.77) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد العاشر: الخدمات الانتقالية

جدول 14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد العاشر "الخدمات الانتقالية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تضع المدرسة خطة خدمات انتقالية.	2.45	1.03	متوسط
2	12	يتم توجيه وارشاد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتمكينهم من اختيار المهن المناسبة لهم.	2.32	1.06	متدني
3	6	قبل إجراء المقابلة واختيار الصف الدراسي المستقبلي يقوم المعلم المتخصص بإجراء تقييم	2.30	1.04	متدني
4	4	يتم الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والرغبات والآراء الفردية لكل طالب.	2.28	.96	متدني
5	2	يساهم اعضاء فريق الدعم في مراقبة انتقال الى مرحلة ما بعد السادسة عشرة.	2.20	.99	متدني
6	5	يتم اخذ موافقة الطالب فيما يتعلق بأي برنامج علاجي واخذ موافقته بشأن تقاسم المعلومات	2.19	.99	متدني
7	8	يتم تدريب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.	2.17	1.00	متدني
8	7	يتم تدريب الطلبة على مهارات ما قبل التهيئة المهنية.	2.07	1.03	متدني
9	9	يتم التاكد من ان الطالب مهيئ بشكل جيد للانتقال وذلك من خلال الزيارات المتكررة.	2.04	1.03	متدني
10	11	يتم تزويد الطلبة بخدمات النمو المهني واكسابهم مهارات مهنية وانتقالية مناسبة بهدف تحقيق	2.03	1.10	متدني
11	3	يشرف على الخدمات الانتقالية بشكل عام معلم اخصائي خدمات انتقالية.	2.02	.98	متدني
12	10	يتم دعوة المتخصصين المهنيين من ذوي العلاقة للمشاركة بالمراجعة السنوية.	1.88	1.00	متدني

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الخـدمات الانتقالية، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تضع المدرسة خطة خدمات انتقالية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.45) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (12) والتـي تنص على "يتم توجيه وارشاد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتمكينهم من اختيار المهن المناسـبة لهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربويـة الخاصـة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (6) والتي تنص على "قبل إجراء المقابلة واختيار الصف الدراسي المستقبلي يقوم المعلم المتخصص بـإجراء تقيـيم مفصل لاحتياجات الشخص ذوي الإعاقة السمعية" بمتوسط حسابي بلغ (2.30) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينمـا جـاءت الفقرة رقم (10) ونصها "يتم دعوة المتخصصين المهنيين من ذوي العلاقة للمشاركة بالمراجعة السنوية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88) وهذا يعني درجة متدنية لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

البعد الحادي عشر: التقييم الذاتي

جدول 15: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الحادي عشر "التقييم الذاتي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يتم توزيع عبء العمل وأداء الموظفين وممارساتهم والاطلاع على مهام العمل بانتظام.	2.94	1.01	متوسط
2	4	تقوم المؤسسة أو (مدرسة) بالمراجعة الإدارية بانتظام.	2.90	.99	متوسط
3	1	تجري المدرسة او المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة.	2.84	1.03	متوسط
4	2	يتم التقييم في المدرسة بشكل منتظم من قبل كادر اداري وفني من اجل تحديد الخدمات التي تحتاجها المدرسة وتحديد قدراتها على الوفاء بالتزاماتها الخاصة وتوقعات المجتمع.	2.64	1.00	متوسط
5	3	يتم استخدام الاستشارات المناسبة لاحتياجات المدرسة في تقييم برامجها وخدماتها وأساليب تقديم الخدمات ونوعها.	2.57	.99	متوسط

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التقييم الذاتي، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يتم توزيع عبء العمل وأداء الموظفين وممارساتهم والاطلاع على مهام العمل بانتظام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.94) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على "تقوم المؤسسة أو (مدرسة) بالمراجعة الإدارية بانتظام" بمتوسط حسابي بلغ (2.90) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، تلتها في المرتبة الثالثة

الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تجري المدرسة او المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة" بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "يتم استخدام الاستشارات المناسبة لاحتياجات المدرسة في تقييم برامجها وخدماتها وأساليب تقديم الخدمات ونوعها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.57) وهذا يعني درجة متوسطة لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول 16: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	اقل من بكالوريوس	93	3.13	.53	1.332	212	.184
	بكالوريوس فأعلى	121	3.01	.73			
التقييم النفس التربوي	اقل من بكالوريوس	93	2.77	.72	3.276	212	.001
	بكالوريوس فأعلى	121	2.44	.77			
استراتيجيات التدريس	اقل من بكالوريوس	93	2.97	.62	2.337	212	.020
	بكالوريوس فأعلى	121	2.76	.68			

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المنهاج	اقل من بكالوريوس	93	2.60	.81	3.061	212	.002
	بكالوريوس فأعلى	121	2.28	.70			
العاملون والكوادر	اقل من بكالوريوس	93	2.73	.74	3.182	212	.002
	بكالوريوس فأعلى	121	2.42	.66			
التطوير والتدريب المهني	اقل من بكالوريوس	93	2.29	.83	2.434	212	.016
	بكالوريوس فأعلى	121	2.04	.69			
البيئة التعليمية	اقل من بكالوريوس	93	2.73	.72	.861	212	.390
	بكالوريوس فأعلى	121	2.65	.73			
الخدمات الانتقالية	اقل من بكالوريوس	93	2.33	.82	2.814	212	.005
	بكالوريوس فأعلى	121	2.01	.84			
التقييم الذاتي	اقل من بكالوريوس	93	2.97	.83	3.042	212	.003
	بكالوريوس فأعلى	121	2.61	.88			
الأداة ككل	اقل من بكالوريوس	93	2.69	.58	2.907	212	.004
	بكالوريوس فأعلى	121	2.46	.59			

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأبعاد وفي الأداة ككل، باستثناء بعدي الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة والبيئة التعليمية، وجاءت الفروق لصالح اقل من بكالوريوس.

السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعـزى لمتغيـر سنوات الخدمة بشكل عام؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير سنوات الخدمة بشكل عام، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 17: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير سنوات الخدمة بشكل عام

	اقل من 5		5-اقل من 10		10-اقل من 15		15-اقل من 20		20 فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	3.10	.60	3.01	.79	2.99	.63	3.08	.55	3.32	.44
الإحالة	2.78	.68	2.76	.84	2.68	.89	2.72	.74	2.90	.47
التقييم النفس التربوي	2.67	.70	2.45	.84	2.56	.82	2.63	.78	2.72	.56
استراتيجيات التدريس	2.84	.62	2.82	.70	2.86	.67	2.87	.69	2.96	.60
المنهـاج	2.53	.76	2.32	.86	2.29	.62	2.41	.75	2.78	.70
العاملون والكوادر	2.62	.68	2.51	.75	2.46	.71	2.48	.72	2.87	.60
التطوير والتدريب المهني	2.32	.76	2.09	.75	1.98	.65	2.14	.88	2.14	.83
تمكين ومشاركة الأسرة	2.50	.62	2.33	.77	2.33	.77	2.16	.63	2.33	.52
البيئة التعليمية	2.83	.60	2.63	.76	2.48	.84	2.56	.71	3.09	.51
الخدمات الانتقالية	2.33	.78	2.12	.90	1.93	.86	2.10	.80	2.23	.91
التقييم الذاتي	2.86	.76	2.70	.96	2.59	.91	2.81	.88	3.03	.83
الأداة ككل	2.65	.55	2.50	.67	2.47	.60	2.52	.59	2.73	.44

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بسبب

اختلاف فئات متغير سنوات الخدمة بشكل عام (اقل من 5، 5-اقل من 10، 10- اقل من 15، 15- اقل من 20، 20 فأكثر)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (18).

جدول 18: تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخدمة بشكل عام على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	بين المجموعات	1.563	4	.391	.919	.454
	داخل المجوعات	88.914	209	.425		
	الكلي	90.477	213			
الإحالة	بين المجموعات	.631	4	.158	.267	.899
	داخل المجوعات	123.339	209	.590		
	الكلي	123.970	213			
التقييم النفس التربوي	بين المجموعات	1.874	4	.469	.792	.532
	داخل المجوعات	123.651	209	.592		
	الكلي	125.525	213			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	.281	4	.070	.159	.959
	داخل المجوعات	92.142	209	.441		
	الكلي	92.423	213			
المنهاج	بين المجموعات	4.235	4	1.059	1.823	.126
	داخل المجوعات	121.402	209	.581		
	الكلي	125.637	213			
العاملون والكوادر	بين المجموعات	2.495	4	.624	1.248	.292
	داخل المجوعات	104.480	209	.500		
	الكلي	106.975	213			
التطوير والتدريب المهني	بين المجموعات	3.130	4	.782	1.351	.252
	داخل المجوعات	121.018	209	.579		
	الكلي	124.147	213			
تمكين ومشاركة الأسرة	بين المجموعات	2.635	4	.659	1.367	.246
	داخل المجوعات	100.692	209	.482		

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الكلي	103.327	213			
البيئة التعليمية	بين المجموعات	6.421	4	1.605	3.169	.015
	داخل المجوعات	105.878	209	.507		
	الكلي	112.299	213			
الخدمات الانتقالية	بين المجموعات	4.291	4	1.073	1.516	.199
	داخل المجوعات	147.920	209	.708		
	الكلي	152.211	213			
التقييم الذاتي	بين المجموعات	3.277	4	.819	1.072	.371
	داخل المجوعات	159.681	209	.764		
	الكلي	162.958	213			
الاداة ككل	بين المجموعات	1.553	4	.388	1.084	.366
	داخل المجوعات	74.896	209	.358		
	الكلي	76.450	213			

يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لسنوات الخدمة بشكل عام في جميع الجوانب وفي الأداة ككل باستثناء البيئة التعليمية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (19).

جدول 19: المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة على البيئة التعليمية

		المتوسط الحسابي	اقل من 5	5-اقل من 10	10-اقل من 15	15-اقل من 20	20 فأكثر
البيئة التعليمية	اقل من 5	2.83					
	5-اقل من 10	2.63	.21				
	10-اقل من 15	2.48	.35	.14			
	15-اقل من 20	2.56	.27	.06	.08		
	20 فأكثر	3.09	.25	.46	*.61	.53	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الخبرة 20 فأكثر و بين 10-اقل من 15 وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة 20 فأكثر، في بعد البيئة التعليمية.

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 20: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية

	اقل من 5		5-اقل من 10		10-اقل من 15		15-اقل من 20		20 فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	2.97	.66	3.19	.66	2.97	.77	3.17	.49	3.35	.43

الإحالة	2.67	.78	2.91	.75	2.60	.89	2.82	.66	3.01	.44
التقييم النفس التربوي	2.53	.75	2.62	.81	2.52	.94	2.65	.72	2.85	.50
استراتيجيات التدريس	2.77	.65	2.99	.56	2.67	.88	3.01	.63	3.07	.57
المنهاج	2.34	.79	2.59	.72	2.09	.65	2.54	.74	2.87	.70
العاملون والكوادر	2.50	.71	2.65	.69	2.34	.71	2.55	.72	3.00	.57
التطوير والتدريب المهني	2.24	.72	2.10	.78	1.87	.69	2.07	.88	2.23	.90
تمكين ومشاركة الأسرة	2.45	.73	2.38	.73	2.05	.64	2.17	.51	2.44	.48
البيئة التعليمية	2.70	.68	2.67	.81	2.40	.79	2.68	.72	3.10	.54
الخدمات الانتقالية	2.29	.85	2.03	.87	1.78	.62	2.04	.84	2.35	.88
التقييم الذاتي	2.72	.89	2.84	.88	2.52	.90	2.88	.78	3.12	.79
الاداة ككل	2.54	.61	2.62	.60	2.33	.61	2.57	.58	2.83	.41

يبين الجدول (20) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بسبب اختلاف فئات متغير الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية (اقل من 5، 5 –10 سنوات، 10–15 سنة، 15–20 سنة، اكثر من 20 سنة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (21).

جدول 21: تحليل التباين الأحادي لأثر الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	بين المجموعات	3.239	4	.810	1.940	.105
	داخل المجوعات	87.237	209	.417		
	الكلي	90.477	213			
الإحالة	بين المجموعات	3.429	4	.857	1.486	.208
	داخل المجوعات	120.542	209	.577		
	الكلي	123.970	213			
التقييم النفس التربوي	بين المجموعات	1.457	4	.364	.614	.653
	داخل المجوعات	124.068	209	.594		
	الكلي	125.525	213			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	3.596	4	.899	2.115	.080
	داخل المجوعات	88.827	209	.425		
	الكلي	92.423	213			
المنهاج	بين المجموعات	7.402	4	1.851	3.271	.013
	داخل المجوعات	118.235	209	.566		
	الكلي	125.637	213			
العاملون والكوادر	بين المجموعات	4.424	4	1.106	2.254	.064
	داخل المجوعات	102.551	209	.491		
	الكلي	106.975	213			
التطوير والتدريب المهني	بين المجموعات	3.074	4	.769	1.327	.261
	داخل المجوعات	121.073	209	.579		
	الكلي	124.147	213			
تمكين ومشاركة الأسرة	بين المجموعات	3.987	4	.997	2.097	.082
	داخل المجوعات	99.340	209	.475		
	الكلي	103.327	213			
البيئة التعليمية	بين المجموعات	4.111	4	1.028	1.985	.098
	داخل المجوعات	108.188	209	.518		
	الكلي	112.299	213			
الخدمات الانتقالية	بين المجموعات	6.727	4	1.682	2.416	.050
	داخل المجوعات	145.484	209	.696		

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الكلي	152.211	213			
التقييم الذاتي	بين المجموعات	3.905	4	.976	1.283	.278
	داخل المجوعات	159.053	209	.761		
	الكلي	162.958	213			
الاداة ككل	بين المجموعات	2.329	4	.582	1.642	.165
	داخل المجوعات	74.121	209	.355		
	الكلي	76.450	213			

يتبين من الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية في جميع الأبعاد وفي الأداة ككل باستثناء بعدي المنهاج والخدمات الانتقالية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (22).

جدول 22: المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية في بعدي المنهاج والخدمات الانتقالية

		المتوسط الحسابي	اقل من 5	5-اقل من 10	10-اقل من 15	15-اقل من 20	20 فأكثر
المنهاج	اقل من 5	2.34					
	5-اقل من 10	2.59	.25				
	10-اقل من 15	2.09	.25	.50			
	15-اقل من 20	2.54	.19	.05	.45		
	20 فأكثر	2.87	.53	.28	*.78	.33	
الخدمات الانتقالية	اقل من 5	2.29					
	5-اقل من 10	2.03	.26				
	10-اقل من 15	1.78	.51	.25			
	15-اقل من 20	2.04	.24	.02	.27		
	20 فأكثر	2.35	.07	.33	*.58	.31	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الخبـــرة 20 فأكثر وبين 10–اقل من 15 وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة 20 فـــأكثر، فـــي بعــدي المنهاج والخدمات الانتقالية.

السؤال الخامس"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه توضح ذلك.

جدول 23: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	ذكر	10	2.52	1.05	-2.767	212	.006
	انثى	204	3.09	.62			
التقييم النفس التربوي	ذكر	10	2.12	1.07	-1.966	212	.051
	انثى	204	2.61	.75			
استراتيجيات التدريس	ذكر	10	2.24	1.08	-3.075	212	.002
	انثى	204	2.88	.62			
المنهاج	ذكر	10	2.08	.93	-1.450	212	.148
	انثى	204	2.44	.76			
العاملون والكوادر	ذكر	10	2.02	.82	-2.488	212	.014
	انثى	204	2.58	.69			
التطوير والتدريب المهني	ذكر	10	1.85	.87	-1.266	212	.207
	انثى	204	2.16	.76			
البيئة التعليمية	ذكر	10	2.13	1.02	-2.504	212	.013
	انثى	204	2.71	.70			

الخدمات الانتقالية	ذكر	10	1.80	.89	-1.343	212	.181
	انثى	204	2.17	.84			
التقييم الذاتي	ذكر	10	2.00	1.20	-2.886	212	.004
	انثى	204	2.80	.84			
الأداة ككل	ذكر	10	2.05	.88	-2.801	212	.006
	انثى	204	2.58	.57			

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للجنس في جميع الأبعاد وفي الأداة ككل باستثناء أبعاد التقييم النفس التربوي، المنهاج، التطوير والتدريب المهني، الخدمات الانتقالية، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ومن خلال العرض السابق لنتائج هذه الدراسة استخلص الباحث الفقرات التي كانت متدنية على جميع الأبعاد وكان على النحو التالي كما هو موضح في الجدول (24)

جدول 24: الفقرات المتدنية على جميع الأبعاد

الفقرة
يتم إحالة الطلبة المشخصين بمشكلات سمع خلال مرحلة التشخيص السمعي الى التقييم النفسي التربوي المناسب لتحديد آثار الفقدان.
يفسر المعلم التقارير السمعية أو الخريطة السمعية.
يتابع الفريق متعدد التخصصات تقدم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
يتم تعليم الأفراد على استخدام استراتيجيات تقييم الذات.
يستخدم المعلم المساح اكثر من اللوح ليتسنى الى المعلم مواجهة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية خلال الكتابة.
يتم تدريب الطلبة باستراتيجيات حل المشكلات.
يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتلفاز المعنون المغلق.

يعمل المنهاج على تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بشكل مناسب.
يرتبط المنهاج الدراسي بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
يزود الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمناهج إضافية باستعمال لغات الإشارة والتواصل الشفهي.
يركز المنهاج الدراسي على تحقيق الأهداف المكتوبة بالخطة التربوية الفردية (IEP).
يتم تصميم خطة تربوية فردية لكل طالب في المدرسة يشارك فيها الآباء.
يتم تقديم الدعم والخدمات المساندة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية ضمن مناهج تدريبية إضافية.
يكيف المنهاج الدراسي العام والإضافي مع الاحتياجات المادية والمعرفية والتواصلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
يتم تطوير المنهاج استنادا إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية
يتم تنسيق فريق العمل مع مؤسسات ذات علاقة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية.
يتوفر في المدرسة مقدمي خدمات مساندة مثل (اخصائي تربية فنية، موسيقية، رياضة معدلة، اخصائي تغذية، ...... الخ)
يتم تدريب المعلمين العاملين على تعديل المناهج وطرق التدريس.
يتم تدريب المعلمين على استخدام ادوات التقييم والتشخيص المناسبة وتعديل هذه الادوات وفقاً للحاجة.
تتابع الكوادر العاملة مستجدات الميدان التربوي المتعلقة بالاعاقة السمعية (كحضور ندوات والمؤتمرات وقراءة الدراسات الحديثة.... الخ).
يتواجد في المدرسة أخصائي تخاطب.
يجري فريق متعدد التخصصات تقييما للمدرسة من حيث صلاحيتها كبيئة تعليمية لتقديم التعليم لطلبة ذوي الإعاقة السمعية
يتوفر في المدرسة اخصائي خدمات انتقالية وتهيئة مهنية.
يتواجد في المدرسة أخصائي قياس سمعي.
يسعى العاملون في ميدان إلى تحسين القوانين والإجراءات المتبعة في تقديم الخدمات التربية

الخاصة والخدمات الأخرى المساندة.
يرتبط برنامج التطوير المهني بشكل صريح مع فلسفة المدرسة.
تحرص المدرسة على عقد الدورات التدريبية لتهيئة العاملين فيها.
يتم توجيه برنامج التطوير المهني من خلال خطة شاملة طويلة المدى.
يشارك أعضاء الكادر في ورش تدريبية أثناء الخدمة.
يزود برنامج التطوير المهني بفرص التعاون بين العاملين لتشجيع مشاركة الأسرة مع المهنيين
ينفذ برنامج التطوير المهني من خلال أشخاص مؤهلين ومعدين لإعداد اللازم.
يشارك جميع أعضاء الكادر في برنامج التطوير المهني بما في ذلك الإداريين ومقدمي الخدمات المساندة.
يتم تقييم برنامج التطوير المهني باستخدام مؤشرات الرضا واكتساب المعرفة والمعلومات والمهارات والتغيرات في ممارسة التعليمية
يشارك الكادر في اللقاءات مع المهنيين ينتمون إلى منظمات مهنية متخصصة.
يتوفر نظام الحوافز لتشجيع العاملين للمشاركة في برامج التطوير المهني
تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال: د. مؤتمرات الاسرة.
تزود المدرسة الأسرة بمصادر تقديم الخدمات
تزود المدرسة الاسرة بنشرات توعوية حول الاعاقة وطرق التعامل مع الاطفال.
تتوفر في المدرسة برامج تدريبية للاسر حول طرق التواصل.
تنفذ برامج التدريب الأسري من قبل مهنيين مؤهلين في مجالات البرامج التدريبية والاسرية.
تشارك الاسرة ضمن فريق متعدد التخصصات ضمن قرارات مناسبة.
يتم في المدرسة اعداد خطة خدمات أسرية.
تشارك الاسرة في القرارات المتعلقة بالخدمات الانتقالية.
تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك من خلال: أ. تشارك في التدريس والتدريب داخل الصف.

تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلـــك مـــن خلال: جـــ.تشارك في الأنشطة التطوعية التي تطلب من قبل الادارة.
تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلـــك مـــن خلال: د. تشارك في تقييم فاعلية البرنامج التعليمي.
تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلـــك مـــن خلال: ب. تشارك في التقييم وتطوير الخطط التربوية الفردية.
يتم في المدرسة تصميم التسهيلات المدرسية والصفية لتحقيق الاحتياجات الاكاديميـــة والمنهـــاج الاكاديمي، مثل: استخدام أنظمة تدريبات معدلة ....الخ.
يتوفر العزل الصوتي في الصفوف التعليمية للمدرسة
يتم توجيه وارشاد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتمكينهم من اختيار المهن المناسبة لهم.
قبل إجراء المقابلة واختيار الصف الدراسي المستقبلي يقوم المعلم المتخصص بإجراء تقييم مفصل لاحتياجات الشخص ضعيف السمع.
يتم الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والرغبات والآراء الفردية لكل طالب.
يساهم اعضاء فريق الدعم في مراقبة انتقال الى مرحلة ما بعد السادسة عشرة.
يتم اخذ موافقة الطالب فيما يتعلق بأي برنامج علاجي واخذ موافقته بشـــأن تقاســـم المعلومـــات وتبادلها بين الأطراف.
يتم تدريب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.
يتم تدريب الطلبة على مهارات ما قبل التهيئة المهنية.
يتم التاكد من ان الطالب مهيئ بشكل جيد للانتقال وذلك من خلال الزيارات المتكررة.
يتم تزويد الطلبة بخدمات النمو المهني واكسابهم مهارات مهنية وانتقالية مناسبة بهـــدف تحقيـــق الاستقلالية والعيش المستقل لهم.
يشرف على الخدمات الانتقالية بشكل عام معلم اخصائي خدمات انتقالية.
يتم دعوة المتخصصين المهنيين من ذوي العلاقة للمشاركة بالمراجعة السنوية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى مدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة اثر متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الخبرة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية، والدورات التي تلقوها.

وانطلاقا من حرص المملكة على توفير أقصى الخدمات التربوية الخاصة والداعمة لتلك الفئة من الطلبة، واستجابة لرغبة معلمي تلك الفئة في توفير أقصى درجات الرعاية والخدمة لتلك الفئة من الطلبة.

وانطلاقا من حرص الباحث على دراسة تلك الخدمات وفقاً للمعايير العالمية والدولية التي تقدم لمثل هؤلاء الطلبة في شتى بقاع العالم. فقد قام الباحث بإجراء دراسته الحالية من اجل بيان مدى تطبيق تلك المعايير في الأردن.

لأجل ذلك صاغ الباحث عددا من الأسئلة الفرعية التي تخدم أغراض الدراسة الحالية واستخرج نتائج خاصة بها وفيما يلي مناقشة تلك النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تعلق السؤال الأول بمدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين حيث أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين، بأن الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة قد نالت أعلى مستوى في الجودة وهذا يعني ان المعلمين قيموا هذا البعد على انه يتوافق بشكل كبير ومرتفع مع المعايير العالمية تلاه في المرتبة الثانية بعد استراتيجيات التدريس. بينما جاء بعد التطوير والتدريب المهني في المرتبة الأخيرة من حيث الجودة من وجهة نظر المعلمين. وهذه النتائج تتفق مع معظم الدراسات ذات الصلة التي أشارت إلى ضرورة وضع اللوائح والقوانين وإصدار التشريعات التي تنظم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة لتلك الفئة من الطلبة حيث تبين ان 76% من المعلمين يعتقدون بأن

إجراء أنشطة تدريسية ومهنيه متسقة مع القواعد والتنظيمات والسياسات والإجراءات المتعلقة بالمعايير مهمة جداً (Zionts, Shellady & Zionts, 2006)، وأدوار ومسؤوليات المعلمين اتجاه الطلبة حسب المعايير الدولية المختلفة وهذا ما أكدت علية دراسة لوفت (Luft, 2008) التي كشفت عن مسؤوليات وأدوار معلمي ذوي الإعاقة السمعية بحسب معايير IDEA ، NCLB بوصفهم معلمين مؤهلين في مجال عملهم. وبينت النتائج الفرعية المتعلقة بمجال الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة أن الفقرة العاشرة هي" يدرك المعلمين المعايير الأخلاقية والمهنية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية" كان لها أعلى متوسط (3.45) وهذا يعني ان المعلمين قيموا هذا البعد على انه يتوافق بشكل كبير ومرتفع مع المعايير العالمية، ويفسر ذلك أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ينخرطون في أنشطة مهنية وينظرون لأنفسهم كمتعلمين بشكل مستمر ويعكسون ذلك على ممارساتهم واتجاهاتهم وهم يدركون حدود ممارساتهم ويعملون على ضوء ذلك وحساسون لمظاهر تنوع الأفراد (CEC,2003; Editor,2003). وكانت اقل المتوسطات الحسابية (2.51) للفقرة السادسة وهي " يتوفر تعليمات وتشريعات قانونية تضمن تعاون بين المؤسسات التربوية والمهنية وغيرها لضمان تقديم خدمات مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية" وهذا يعني ان المعلمين قيموا هذا البعد على انه لا يتوافق بشكل كبير مع المعايير العالمية، ويعود ذلك إلى عدم وجود قواعد بيانات وأدلة عن أماكن تواجد هذه المؤسسات وآلية التنسيق والتعاون فيما بينهم ونقص الكوادر المتخصصة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وغياب السياسات والإجراءات المتعلقة بتحديد آليات العمل التي تضبط الجوانب الإدارية والتنظيمية للبرامج (CEC,2003).

أما بالنسبة لبعد التطوير والتدريب المهني فكان له اقل متوسط حسابي (2.15) مقارنه مع جميع الأبعاد ككل وهذا يعني ان المعلمين قيموا هذا البعد على انه لا يتوافق بشكل كبير مع المعايير العالمية، وممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ضعف وتجزئة برامج التدريب المهني وعدم تنفيذ برامج تدريب مهني التي تستند إلى تقييم ورصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالإضافة إلى نقص المخصصات المالية والإدارية لتنفيذ برامج التطوير والتدريب المهني، ولعدم وجود فلسفة واضحة وغياب ادوار ووظائف وعدم وجود أهداف متوقعة وغياب المحتوى والمصادر، وهذا ما تبين بدراسة (Hadadian. Et al., 1997) التي وجدت بأن المعلمين لا يمتلكون مهارات جيدة في لغة الإشارة الأمريكية ولا في الأثر الذي يتركه مجتمع ذوي الإعاقة السمعية على تربية الأطفال الصغار، وقد أوصت نتائج تلك الدراسة لتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على لغة الإشارة وعلى تعريفهم بالقضايا الحالية لفلسفة وتطبيقات منهج ثنائية اللغة – ثنائية الثقافة.

ويرى الباحث انه من المهم جداً إعداد المعلمين إعدادا جيداً وتدريبهم على نحو يمكنهم من تحسين مستويات الطلبة والوصول بهم إلى أقصى درجة تسمح بها قدراتهم ولذلك اهتمت برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بجانبين رئيسين هم برامج التدريب قبل الخدمة (Preservice Training) وبرامج تدريب أثناء الخدمة(Inservice Training) ويرى الباحث أن الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص اهتمت بعدة أمور منها تدريب المعلمين على تأدية ادوار جديدة، والتدريب غير التصنيفي والتدريب المعتمد على الكفايات. وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين منها دراسة باترشي وفورد (Patrice and Ford. 2008) وخاصة المعلمين الذين يقومون بتدريب الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين لديهم إعاقات أخرى، حيث اكدت الدراسة على اهمية تزويد المعلمين بسلسة مختارة من المواضيع مثل الإعاقات سمعية، ظروف الرؤية، سلوكيات المقبولة، التكامل الحركي وغيرها. وتدريب المعلمين على وسائل الاختبار والتقييم البديل واستراتجيات التدريس. وتدريب المعلمين على الدراسة الصفية الفاعلة.

وبينت النتائج الفرعية المتعلقة بمجال التطوير والتدريب المهني كما هو مبين في جدول رقم (11) كانت الفقرة التاسعة والتي تنص على مايلي " يلتزم أعضاء الكادر بمعايير وأخلاقيات العمل المهني" في المرتبة الأولى وكان متوسطها الحسابي (2.71) واحتلت درجة متوسطة من حيث التوافق مع المعايير العالمية، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن المعلمين المختصين في التربية الخاصة يقدرون أهمية معايير الممارسة المهنية أكثر من المعلمين غير المختصين وهذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة وستينق وزملاءه (Wisting, et al, 1981) التي أظهرت وجود فروق بين معلمي التربية الخاصة تبعاً للإعداد المهني. بينما باقي الفقرات وعددها (11) احتلت درجة متدنية من حيث التوافق مع المعايير العالمية.

فيرى الباحث أن هذا قد يعود إلى قلة الدعم المتوفر للمعلمين من وزارة التربية والتعليم وإمكانياتها المحدودة حيث أن المخصصات السنوية الخاصة لبرامج ذوي الإعاقة السمعية قليلة وهذا لا يكفي لتحقيق أهداف وتقديم خدمات ذات جودة عالية وهذا جاء منسجماً مع ما جاء به الباحث أثناء مقابلاته وملاحظاته لأداء المعلمين في الميدان عن عدم توفر الإمكانيات المادية والمعنوية ونقص شديد في الإشراف والتوجيه اللازم لهم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

تبين من الجدول (16) انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأبعاد باستثناء بعد الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة، والبيئة التعليمية لصالح الأقل من بكالوريوس وقد يرجع السبب إلى أن المعلمين ذوي التأهيل الأكثر، غالباً يقل اهتمامهم ويتركون العمل في مجال مراكز التربية الخاصة للبحث عن فرص عمل أفضل (Frank and Keith, 1984) وبالتالي لا يهتمون فيما يطرأ من تطورات حديثة في مجال تخصصهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماثيوه (Mathew, 2005) التي تشير أن المعلمين لا يأخذون التدريب المناسب في معاهد التدريب وخصوصاً قبل الخدمة، ويحتاجون إلى تعليم مستمر أثناء الخدمة (Banks and Necco, 1987). ولما كان التأهيل في الجامعات وكليات المجتمع لا يعتمد المعايير بل يكون الاعتماد كاملاً على التأهيل أثناء الخدمة، ولما كانت فكرة المعايير جديدة في الأردن، فقد يكون اهتمام ذوي المؤهل الأقل في التدريب أثناء الخدمة والالتزام في حضور الدورات لكي يحافظوا على عملهم لعدم وجود بديل آخر لديهم، وهذا له أثر في تميزهم على من هم من حملة المؤهلات الأعلى. وتتفق الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة (المومني،2008) والتي أكدت نتائجها انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح ذوي المؤهل العلمي الأقل من بكالوريس.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفقاً للمعايير العالمية تعزى لمتغير سنوات الخدمة بشكل عام؟

تبين من الجدول (18) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخدمة بشكل عام في جميع المجالات باستثناء بعد البيئة التعليمية في تقييم جودة المعلمين للخدمات وفقاً للمعايير العالمية وهذا يتفق مع دراسة (الرفاعي،2005) ودراسة (الشمايلة،2005). والجدول (19) يوضح انه يوجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخدمة بشكل عام على بعد البيئة التعليمية بين فئة الخبرة 20 فأكثر و بين 10- أقل من 15 لصالح 20 فأكثر وهذا يعني أن المعلمين ذوي

الخدمة الأطول بإمكانهم تقييم جودة الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكثر من ذوي الخدمة الأقل وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Barbar & Turner,2007).

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وفقاً للمعايير العالمية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية؟

تبين من الجدول (21) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية في جميع المجالات باستثناء بعد المنهاج وبعد الخدمات الانتقالية وهذا يتفق مع دراسة النحاس (2004). والجدول (22) يوضح انه يوجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية على بعد المنهاج وبعد الخدمات الانتقالية بين فئة الخبرة 20 فأكثر و بين 10- أقل من 15 لصالح 20 فأكثر وهذا يعني أن المعلمين ذوي الخدمة الأطول بإمكانهم تقييم جودة الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكثر من ذوي الخدمة الأقل وقد تعود الى إدراك المعلمين ذوي الخبرة الأطول لأهمية تعليم ذوي الإعاقة السمعية وإدراكهم لأهمية المعارف والمهارات المعتمدة من مؤسسات مهنية عالمية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المومني،2008).

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تقييم المعلمين لجودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير الجنس؟

تبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد باستثناء بعد التقييم النفس التربوي، وبعد المنهاج، وبعد التطوير والتدريب المهني، وبعد الخدمات الانتقالية وكانت لصالح الإناث وقد يعود السبب بالنسبة لمثل هذا الفرق إلى أن اهتمام الإناث بالتدريس والرغبة لديهن في مثل هذه المهنة وقدرتهن على الصبر وتحمل ضغوط العمل أكثر من الذكور (Shepherd, 2008; EFA Global Monitoring Report, 2008) وهذا الاهتمام والرغبة قد يدفعان الإناث للإطلاع والمشاركة في الدورات التدريبية. واستنتج الباحث أن درجة تقييم الخدمة لدى الإناث كانت مرتفعة أكثر من الذكور.

ويتضح هذا الاهتمام أيضاً من خلال عينة الدراسة حيث كان عدد الذكور من المعلمين هو 10 معلمين من عينة الدراسة البالغة 204 معلماً ومعلمة. وهذه النسبة تتفق مع ما تشير إليه الأبحاث في الدول الأخرى، وقد أشار بعض الباحثين إلى أن غالبية العاملين في مجال التربية الخاصة من الإناث (Woods, 1990) فنسبة الإناث العاملات في مجال التربية الخاصة تصل إلى 86% (Olivarez and Mitylene, 2006).

مع العلم ان هذه النتائج التي توصل إليها الباحث اتفقت مع ما توصل اليه مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) في وزارة التربية والتعليم في عام 2008، والذي يهدف إلى تحقيق رؤية جديدة تمكن من مواجهة التحديات في المجتمع المعرفي ومنافسة السوق العالمي ومراجعة البرامج والخدمات الخاصة في الأردن من حيث الأهداف والنتائج والأدوات في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية (زريقات،2008).

تحديات هذا البحث:

1. صعوبة جمع واسترجاع الاستبانات من المدارس.
2. وجود المدارس في مناطق مزدحمة أو مناطق ضيقة وعدم وجود إشارات وعلامات توضيحية توضح أنها مدارس لذوي الإعاقة السمعية ووجودها في مناطق مستأجرة.
3. معظم العاملين في مدارس ذوي الإعاقة السمعية كانوا من الإناث وهذا مما يعطي عدم حرية للباحث في إجراءات الدراسة.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

1. إجراء أبحاث ودراسات أخرى مكملة للدراسة الحالية من وجهات نظر مختلفة مثل (أولياء الأمور، الطلبة أنفسهم)
2. إجراء دراسات معمقة حول أبعاد الدراسة بالتفصيل مثل (الاستراتيجيات التعليمية، المنهاج، وغيرها).
3. إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات الفعلية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بهدف بناء وتصميم برامج تدريبية تلبي تلك الاحتياجات.
4. ضرورة الاهتمام بمشاركة الأسرة في البرامج التربوية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية.
5. ضرورة الاهتمام بالتطوير والتدريب المهني للعاملين ورفع كفاياتهم.
6. ضرورة تعديل منهاج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتوفير بيئة تعليمية ملائمة.

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، محمد (2007)، **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البيلاوي، حسن (1996)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في مصر، **ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين**، جامعة المنوفية.

الحديدي، منى والخطيب، جمال (2005). **المدخل إلى التربية الخاصة.** (ط1)، دار حنين، عمان.

الحديدي، منى (1990)، حاجة معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب في أثناء: دراسة استطلاعية. **مجلة:دراسات**، الجامعة الأردنية،مجلد (17) العدد (4).

الحديدي،منى والخطيب،جمال (2003). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.** (ط2)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحديدي،منى(1991)، **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**، أبحاث اليرموك، 7(1)، 57–77.

الخضير، ابراهيم (1999)، الجودة ومواصفات أيزو 9000، **كتيب المجلة العربية**، عدد 23، السعودية.

الخطيب، فريد (2005). ورقة عن "دور وزارة التربية والتعليم في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. **مؤتمر التربية الخاصة العربي:الواقع والمأمول**، الجامعة الأردنية.

الخطيب،جمال (2005)، **استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة**، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.

الخطيب،جمال (2010)، مقدمة في تأهيل الأشخاص المعوقين، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

الرفاعي، طاهر(2005)، **تقييم الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية في محافظة عدن**، ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

الروسان،فاروق،الكيلاني،عبدالله زيد (2006). التقييم في التربية الخاصة،الأردن،دار المسيرة.

زريقات، إبراهيم (2003). **الإعاقة السمعية. (ط1)**، دار وائل، عمان، الأردن.

زريقات، إبراهيم (2008). **معايير تدريس الطلبة الصم وضعاف السمع**. مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي. (ERFKE) وحدة التنسيق التنموي. برنامج تطوير تعليم ذوي الاختياجات الخاصة– الفقدان. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

زريقات،إبراهيم (2009). **الإعاقة السمعية**. دار الفكر، عمان، الأردن.

الشخص، عبدالعزيز،السيد، عبدالجبار، عبدالعزيز العبد، السرطاوي، زيدان احمد (2000)، **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية**،العين، دار الكتاب الجامعي.

قطاني، هيام (**2005**). **تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية**. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المؤتمر الوطني التربوي، (1999)، **التقرير الختامي**، عمان،الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأسرة (2008). **الأدوار والمسؤوليات الأسرية في رعاية الطفل ذوي الإعاقة**،الدوحة، قطر.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2007)، **الإستراتيجية الوطنية للأشخاص المعوقين**، عمان،الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، (2007)، **قانون الأشخاص المعوقين**، عمان،الأردن.

محمد، عادل (2008). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم**. دار الفكر، عمان، الأردن.

المومني، وفاء(2008)، **مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة الأردنية للمعايير الدولية من وجهة نظرهم،** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

نحاس، أمل (**2004**). **تقويم البرامج التربوية للطلبة الصم في الأردن، من وجهة نظر المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة وتقديم نموذج مقترح لتطويرها.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان: الأردن .

يوسف، نينا (**2007**). **تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً.** رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية جامعة دمشق .

المراجع الأجنبية:

(Welsh Assembly Government.(2005). **(www.learning.wales.gov.uk**).

American Seech- Language and Hearing Association (ASHA). (2000). Hearing aids, from, **http://WWW. Asha.org.**

American Speech – Language and Hearing Association (ASHA). (1993). **Activities to encourage speech and Language development**. From http:// www.asha.org.

Banks, S. R., & Necco, E.(1987), Alternative certification, educational training and job longevity. **Action in Teacher Education**, *9*(1), 67–73.

Barber, N. & Turner, M.(2007), Even While They teach, Newly-qualified Teachers Learn. **British journal of special education**, 34(1).

Bonder, B. & Sass,M.(1999). Family-school relationship: Concepts and premises, sharing ideas- **ERIC Number: ED475326**.

Bowe,F.(1999). Language Development in Deaf Children, **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**,3(1),74-77.

Carnine, D. & Granzin, A.(2001), Setting Learning Expectations for Students with Disabilities. **School Psychology Review**; 30(4): 466-472 .

Cawthon. S.(2006) National Survy of Accommodations and Altnative for Students Who are Deaf Hard of Hearing in the United States. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 11(3): 337-359.

Cobb, H. and Horn, H.(1988), **The Status of Implementation of Professional Standards in Special Education: An Alabama Study**. Eric Document ED333690.

Cobb, H. and Horn, H.(1989), **Implementation of Professional Standards in Special Education: A National Study**. Eric Document ED344379.

Colby,. J and Witt,. M,.(2000). **Defining Quality in Education**. A paper presented by UNCIF at Meeting of International Working Group on Education, Florence, Italy. Working Paper Series Education Section, Program Division United Nation Children Fund New Yourk, NY,USA.

Colorado Department of Education Exceptional Student Services (2004) **Colorado quality standards Programs and Services for Students.**

Council For Exceptional Children.(2009), **What Every special educator must Know: The Ethic, Standards, and Guidelines For Special Educators. Arlington**, VA:Authour.

Council for Exceptional Children.(2009), **What Every Special Educator Must Know**, sixth edition.

David,B., & Harold, T.(2000). **Quality in Higher Education**. Routledge, part of the Taylor & Francis group.

Davis, D. J., & Ringsted, C.(2006). Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? **Adv Health Sci Educ Theory Pract**, 11(3), 305-313.

DeGarcia,B,G.(1997). **Multicultural Education Applications for Teachers of the Deaf: Creating Culturally Responsive Curriculum**. New Standards. Monogragh of Collected Papers from the Annual Conference of the Association of College Educators. British Columbia.

Department. British Columbia Department. Of Education. (1994). **Hard of Hearing and Deaf Students**: A Resources Guide to Support Classroom Teachers. Ministry of Special Education Branch Parliament Buildings, Victoria, British Columbia.

Editor H.(2003), **Preapering Early Childhood Professionals,NAEYC's Standards for Program, National Assocition for Education of Young Children**. Washington, DC.

EFA Global Monitoring Report,(2008), Women Teachers. **UNESCO Education**.

Evans, R.james (1998) : **The Management and Control of quality ,** West publishing Company U.S.A .

Fagan, M & Pisoni, D(2010). Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children with Cochlear Implants. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 3(2): 1-13.

Florida of Department of Education.(1997). **(www.wswheboces.org).**

Frank, M., & Keith, T. Z.(1984), Academic abilities of persons entering and remaining in special education. **Exceptional Children**, *51*, 76–77.

Franklin.J(2000). **Changing Process for changing Roles, Evaluating the principal**, Vol.42,no.8.WWW.ascd.org/readingroom/edupdate/2000/2dec.

Gal, S.(2006). Learning Needs of Deaf in HE Institutions. **American Annals of Deaf Students**, 14(3): 90-164.

Hadadian, A.,Studnicky, J. and Merbler, J.(1997). Deaf education public school teachers: What Rae they saying about Bi-Bi Philosophy? CAEDHH **journal/ La Revue ACESM.** 23 (2-3), 78-94.

Hadjikakou & Nikolaralzl (2007) The Impact Of Personal Educational Experiences And Communication Practices On The Construction Of Deaf Identity In Cyprus**. American Annals Of The Deaf**. V(152) n(4).

Hadjikakou. K and Nikolarizi. M.(2007). The Impact of Personal Educational Experiances and Communication Practices on the Construction of Deaf Identity in Cyprus. **American Annals of the Deaf**. 152 (4): 398-413.

Hadjikakou. K. Petyidou. L and Srylianou. C.(2005). Evalution of the Support Services Provided to Deaf Children Attending Secondary General Scools in Cyprus. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 10920: 203-211.

Hallahan,D.,Kauffman,J.(2006). **Exceptional Learners Introduction To Special Education**. Boston: Allyn & Bacon.

Harvard School of Education.(1993), The push for new standards provokes hype and fear and both arte justified. **Harvard Education Letter**, 9 (5):1-5.

Heward, W. L., & Orlancky, M. D.(1989). **Exceptional Children**, columus, oh; Charles E. Merril publishing co.

Idaho Quality Standards(2004),**Programs and Services for Children and Students Who Are Deaf or Hard of Hearing.**

Jacoby, S.(2000). What is Happening with Standards for Achievement. **The Laurent Clerc National Center** .

Johnson. H.(2004). U.S. Deaf Education Teacher Pepartion Programs; A look at the Present and avision for the Future. **American Annals of the Deaf**. 149(2): 75-91.

Kirk, S., Gallagher, J. & Anastasiow, N. (2003). **Educating Exceptional Children**, (10^{th} ed) Houghtin Mifflin Company, Boston.

Knoors,R.& Renting,B.(2000). Measuring the Quality of Education: The Involvement of Billingually Educated Deaf Cgildren. **American Annals of the deaf**, (3).268-274.

Laevers,F. (1994). Innovative project experiential education and the definition of quality in education. In F. Laevers,(Ed), **Defining and assessing quality in early childhood education(pp. 159-172)**. Leuven, Netherlands; Leuven University Press.

Lang H. & Dowaliby, F. & Anderson H.(1994). Critical Teaching Incidents: recollection of deaf college. **American Annals Of The Deaf**. 139(2), 119-127.

Lasasso, C. and Lollis, J.(2003). Survey of residential and day school for deaf students in the United states that identify themselves as bilingual- bilicultural program, **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 8 (1), 80-89.

Lasson. C and Loiss. J.(2003). Survey of Residential and Day Schools for Deaf Studnts in the United States that Identify Themeselve as Bilingual- Bicultural Programs. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 8(1): 49-91.

Lufy, P.(2008). Examining Educators of the Deaf as "Highly Qualified" Teacher's: Roles and Respousible Under IDEA and NCLB. **American Annals of the Deaf**. 152 (5): 429-440.

Lunn. L. Seabooks. Wand Willians. A.(2004). Data – Driven Assessment of Teacher Candidates during Their Internshios in Deaf Education. American Annals of the Deaf. 148(5): 403-412.

Lynn, L., Seabrooks, W & Waillians, A.(2004). Data- Driven Assessment of Teacher Candidates During Their International in Deaf Education**. American Annals of The Deaf**, 147(5): 403-412.

Lytle. R.(2004). Reforming Deaf Education: From How To Teach to What to Teach. **American Annals of Deaf**. 144(2): 7-15.

Marschark, M,..Sapere, P., convertion, C. and Seewagen, R.(2005) Access to postsecondary through sing language interpreting**. Journal of Deaf Student and Deaf Education**. Oxford University Press, 10(1), 39-50

Mathew, T.(2005), **Preparing Elementary Teachers To Work With Students With Disabilities: An Examination Of Preservice Education In Seven Research Universities**. DAI-A 66/11.

Mcloughlin, J., & Lewis, R.(2005). **Assessing Students With Special Needs**. New Jersey: Pearson Merrill prentice hall.

Meadow-Orlans, K. Mertens, D. Sass-Lehrer, M. & Scott Olson, K.(1997). Support Services For Parents and their Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. **American Annals of The Deaf**, 142, 278-288.

Mehta. A.C,C.(2002). **Indicators of Education Development with Focus on Elementary Education: Concept Definenitions, National Institute of Education Planning and Administration**. Aurobindo Marg, New Dellhi, India.

Moors, D.(1996). **Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices** (4th ed), U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Myers, S., Fernandez,J.(2009). Deaf Studies: A Critique of the Predominer US The Oretical Direction. **Journal of Deaf Studies**, 15(1): 30-49.

National Commission for the Accreditation of Special Education Services.(2008). **(www.napsec@alo.com).**

National Council on Education Standards and Testing, (1992**), Raising standards for American education**. Washington, DC: U.S. Government printing Office.

National Quality Assurance and Accreditation.(2004). **The Quality Assurance and Accreditation Handbook**: National Quality Assurance and Accreditation.

National Quality Assurance and Accreditation.(2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook. **Peabody Journal of Education**, 75(4), 200-215.

NCATE Policies. Washington, DC**: National Council for Accreditation of Teacher Education**, 2006 (last revision).

Northn, J. & Downs, M.(2002). **Hearing In Children**.(5th ed). Philadelphia: Lippicott Williams & Wilkins.

Oliverez, M. and Mitylene,A.(2006), Personal And Demographic Characteristics Of Retuned Teachers Of Special Education. **http:/findarticles.com/p/articles/mi-qa3673/is-200607/ai-n17173386/pg**.

Overton,T.(2006). **Assessing Learning With Special Needs**. New jersy: Pearson Merrill prentice hall.

Patrice. S and Ford. D.(2008). Meating the Needs of Deaf and Hard of Hearning Students With Additional Disabilities: Through Porrffesioal. Teacher Development **American Annals of the Deaf**. 153(4). 368-375.

Podemski, R. S., Marsh, G E., Smith, T. E. & Price, B.J.(1995). **Comprehensive Administration Of Special Education**, (2nd ed). Englewood cliffs, NJ: Prentice hall.

Poppes, P. Vlaskamp, C., de Geeter, K. & Nakken, H.(2002), The Importance of Setting Goals: the Effect of Instruction and Training on the Technical and Intrinsic Quality of Goals. **European Journal of Special Needs Education**; 17(3): 241-250 (2002).

Pugach, M. C. Warger, C. L.(2001), Curriculum Matters. **Remedial & Special Education**, 22(4) Jul/Aug 2001.

Ramsey,R. |& Algozzine,B.(1995). Teacher Competency Testing: What are Special Education Teachers Expected to Know? **Exceptional Children**.57(4), 339-351.

Reed. Anita. S and Kreimeyer. K.(2008) Academs Status of Deaf and Hard- of- Hearing Students in Public Schools: Student. Home and Servivce Facillators and Distractors**. Journal of Deaf Student and Deaf Education**. 13 (4): 485-502.

Reltsma,P.(2008). Computer- Based Exercises for Learning to Read and Spell by Deaf Children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 14(2): 178-189.

Rileyk.,(2000). **Quality Assurance Effectiveness Indicators and Support System**: Putting Self- Evaluation in Plan.

Robey,R.(2004).Levels of Performance Evidence. **The America Physiologist**, 55(1): 68068.

Salivia, J. & Yssldyke,J.(2004). **Assessment In Special And Inclusive Education**, (9thed) Boston: Houghton Mifflin Company.

Salvia, J., & Ysseldyke, J.(2004). **Assessment In Special And Inclusive Education**, (9th ed). Boston: Houghton Mifflin.co.

Scheetz, N. A., & Martin, D. S.,(2008). “National Study of Master Teachers in Deaf Education: Implications for Teacher Education,” **American Annals of the Deaf,** (3), 328–343.

Scheez, N. and Martin, D.(2006). Teacher Quality: A Companion of National Board- Certified and Non – Board- Certified and Non-Board Certified Teachers of Deaf Students. **American Annals of the Deaf**. 151(1): 71-87.

Scheez, N. and Martin, D.(2010). Teacher Quality: A Companion of National Board- Certified and Non – Board- Certified and Non-Board Certified Teachers of Deaf Students. **American Annals of the Deaf**. 151(1): 71-87.

Shepherd, J.(2008), To Men, Says Report. **http//www.EducationGuradian.co.uk**.

Shriner, J. G., Ysseldyke, J. E. and Thurlow, M. L.(1994), Standards for All American Students. **Focus on Exceptional Children**, 26(5).

Siegl,L.(2000). The education and communication needs of deaf and hard of hearing children: A statement of principle on fundamental educational change. **American Annals of the Deaf**, 145, 64-77.

Singleton, J., Morgan, D., Digello, E., Wiles, J. and Rivers,R.(2004). Vocabulary use by low moderate and high ASL proficient writers compared to hearing ESL monolingual speakers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 9(1), 86-103.

Sitlington, p. & clark, G,(2006). **Transition education and services for student with disabilities**, Boston: Allyn & Bacon**.**

Smith, D.(2004). **Introducation To Special Education: Teaching In An Age Of Opportunity**.(5th ed). Boston: Pearson Education, Inc.

Smith, D.(2007). **Introduction to Special Education: Making a Difference**. Boston: Allyn and Bacon.

Stephanie, W.(2006). National survey of accommodation and alternate assessments for students who are deaf or hearing in the United State. **Journal of Deaf Students and Deaf Education**, 11(3), 338-359.

Stinson, M., Liu, Y., Saur, R & Long,G.(1996). Deaf College Students Perception of Communication in Mainstream Class. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 1(1): 40-51.

Thompson, S., et al.;(2001). Addressing standards and assessments on state IEP forms. Published by the **national center on educational outcomes**. . http://education.umn.edu/NCEO/Online.

Thurlow, M.(2002), Positive Educational Results for All Students. **Remedial and Special Education**; 23(4): 195-202 (2002).

USAID,(2008). Performance Monitoring Evaluation . Washington.

Virginia Department of Education,(2008),Guidelines for Working with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Virginia Public Schools. Web Site (www.doe.virginia.gov) **Who are Deaf and Hard of Hearing**

Virginia Department of Education, (2008). **(www.doe.virgina.gov**).

Wehmeyer, M. , Field, S, Doren, B, Jones,B,Mason,C.(2004), Self-Determination and Student Involvement in Standards-Based Reform. **Exceptional Children**, 70(4). (2004)

Woods, P.(1990), Cold Eyes And Warm Hearts: Changing Perspectives On Teachers' World And Careers. **British Journal Of Education**, 11(1).

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow,M.L.(1992). **Critical issues in special education (2nd ed)**. Boston, AM: Houghton Mifflin.

الملاحق

ملحق 1: قائمة بأسماء المحكمين ووجهة العمل لكل منهم

م	المحكم	جهة العمل
1	الأستاذ الدكتور فاروق الروسان	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور جمال الخطيب	الجامعة الأردنية
3	الأستاذ الدكتور جميل صمادي	الجامعة الأردنية
4	الدكتورة سهى الحسن	الجامعة الهاشمية
5	الأستاذ الدكتور احمد عواد	جامعة عمان العربية
6	الأستاذ الدكتور سامي ملحم	جامعة عمان العربية
7	الدكتور امام قزاز	جامعة الحسين
8	الدكتور جهاد القرعان	جامعة مؤتة
9	الدكتور محمد مهيدات	المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين
10	الدكتور محمود ملكاوي	جامعة القصيم
11	الدكتور منجد نجادات	جامعة الطائف

ملحق 2: معايير المجلس القومي المفوض لتعليم المعلمون

National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

1. معيار الأسس:

- بفهم معلمو التربية الخاصة الميدان كنظام متطور، ومتغير، يستند إلى الفلسفات والمبادئ والقوانين المستندة إلى الأدلة والنظريات والسياسات والقوانين ذات الصلة، والجوانب التاريخية، والقضايا الإنسانية التي تؤثر تاريخيا في ميدان التربية الخاصة والتعليم الفردي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة والمجتمع.
- يفهم معلمو التربية الخاصة تأثير الممارسة المهنية بما في ذلك التقييم والتخطيط لتعليم التنفيذ وتقييم البرنامج.
- يفهم معلمو التربية الخاصة تأثيرات التنوع والإختلاف الإنساني على الأسر، والثقافات، المدارس، وكيف تتفاعل هذه القضايا الإنسانية المعقدة مع قضايا تقديم خدمات التربية الخاصة.
- يفهم معلمو التربية الخاصة العلاقات الخاصة بمنظمات التربية الخاصة مع المنظمات الأخرى والمدارس والأنظمة التعليمية والوكالات الأخرى
- يستخدم معلمو التربية الخاصة كاساس لبناء فهمهم وفلسفتهم في التربية الخاصة

2 . معيار تطور وخصائص المتعلّمين:

- يظهر معلمو التربية الخاصة احترأما لطلابهم كمخلوقات بشرية متفردة
- يظهر معلمو التربية الخاصة فهما للإختلاف والتشابه في التطور، والنمو، الإنساني، والخصائص بين الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة
- يفهم معلمو التربية الخاصة كيف تتفاعل الحالات الخاصة مع جوانب النمو الإنساني ويستخدمون هذه المعرفة للاستجابة للقدرات المختلفة وسلوكات الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

- يفهم معلمو التربية الخاصة كيف تؤثر خبرات الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة على الأسر، وقدرة الفرد على التعلّم، والتفاعل الإجتماعي، والعيش كعضو مشارك في المجتمع.

3. **معيار الفروقات الفردية في التعليم:**

- يفهم معلمو التربية الخاصة تأثير الحالات الخاصة على تعلّم الأفراد في المدرسة والحياة.
- يفهم معلمو التربية الخاصة كيف يمكن أن تؤثر الإعتقادات والتقاليد والقيم خلال وعبر الثقافات على العلاقات بين الطلبة، وأسرهم والمجتمع المدرسي.

4. **معيار الإستراتيجيات التعليمية:**

- يمتلك معلمو التربية الخاصة ذخيرة من الإستراتيجيات التعليمية التي تستند إلى الأدلة والتجارب في تفريد التعليم للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يختار معلمو التربية الخاصة طرق تكييف، وتعديل، واستخدام الإستراتيجيات التعليمية التي تشجع التعليم في المنهاج العام والخاص، و إجراء التعديلات الملائمة على البيئة التعليمية لتناسب خصائص الطلبة ذوي إلاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يحسن معلمو التربية الخاصة من تعليم التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة،وزيادة الوعي الذاتي والضبط الذاتي، وإدارة الذات، والاعتماد على الذات، وتقدير الذات.
- التأكيد على النمو، الإحتفاظ تعميم المعلومات والمهارات عبر البيئات والمواقف وخلال الحياة.
- 5. معيار بيئات التعلّم والتفاعلات الإجتماعية:
- يؤسس معلمو التربية الخاصة بيئات تعلّم للأفراد ذوي إلاحتياجات التعليمة الخاصة تراعي الجانب الثقافي، وآمنة تراعي الجانب الإنفعالي، والتفاعلات الإجتماعية الإيجابية، والمشاركة الإيجابية لانخراط الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يشجعون البيئات التي تقدر الإختلاف والتنوع وتدعم تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة للعيش بشكل متناغم في عالم الثقافات المتنوع.

- يشكلون البيئات لتشجع الجانب الاستقلإلى والدافعية الذاتية والتوجيه الذاتي والتمكين الشخصي والدفاع الذاتي للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يساعدوا زملاءهم المعلمون العاديين في دمج الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الصف العادي وأنخراطهم في أنشطة التعليم الهادف والتفاعلات.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة التدخلات التعليمية المباشرة مع الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لتعليمهم كيفية الإستجابة بفعالية للتوقعات الحالية.
- يتدخل معلمو التربية الخاصة مع ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة عند الضرورة في إلازمات.
- ينسق معلمو التربية الخاصة كل هذه الجهود لتقديم توجيه واشراف مباشر للمعلمون المساعدين الآخرين مثل المتطوعين في الصف والمدربين.
- 6. معيار اللغة:
- يفهم معلمو التربية الخاصة تطور ونمو اللغة الطبيعي وغير الطبيعي والطريقة التي يمكن أن تتفاعل فيها الحالات الخاصة لتؤثر على خبرة الأفراد في استخدامات اللغة.
- يستطيع معلمو التربية الخاصة أن يستخدموا التعليم الفردي لتحسين نمو اللغة وتعليم مهارات التواصل للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- معلمو التربية الخاصة على معرفة بالتكنولوجيا المساندة والداعمة لتطوير التواصل لدى لأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يطابق معلمو التربية الخاصة طرقهم في التواصل مع مستوى إتقان الفرد للغة ويراعون الإختلافات اللغوية والثقافية.
- يقدم معلمو التربية الخاصة نماذج لغوية فعالة ويستخدمون إستراتيجيات التواصل والمصادر لتيسير فهم الموضوعات لدى الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين لغتهم الإنجليزية ليست اللغة الأساسية.

1. معيار التخطيط التعليمي:

- يطور معلمو التربية الخاصة برامج تعليمية فردية تعتمد على كل من المنهاج العام والخاص
- يترجموا هذه الخطط الفردية بشكل منتظم إلى أهداف قصيرة المدى وأهداف تأخذ بعين الإعتبار القدرات والاحتياجات الفردية والبيئة التعليمية والعوامل الثقافية واللغوية.

- تركز الخطط الفردية على النمذجة الصريحة وممارسة موجهة فاعلة للتأكد من إكتساب الطلاقة خلال الإحتفاظ والتعميم. أنّ فهم هذه العوامل بالإضافة إلى تضمينات الحالات الخاصة الفردية توجه معلمو التربية الخاصة لاختيار وتكييف وإيجاد المواد و استخدام المتغيرات التعليمية وكذلك يمكّن من تعديل الخطط الفردية حسب التحليل المستمر لتقدم الطالب.
- يسهل معلمو التربية الخاصة التخطيط التعليمي في سياق تعاوني يشـمل الأفـراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة،الأسر،المهنيين، العاملين في المؤسسات الأخرى إذا كان ذلك مناسبا.
- يطور معلمو التربية الخاصة برامج وخطط إنتقالية فردية متنوعة مثـل الإنتقـال مـن الروضة الى المدرسة الابتدائية ومن المدرسة الثأنوية إلى مرحلـة مـا بعـد التعلـيم المدرسي.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة التكنولوجيا لدعم ومساندة التخطيط التعليمـي والتعلـيم الفردي.

8. معيار التقييم:

- يستخدم معلمو التربية الخاصة أشكالاً متعددة لتقيـيم المعلومـات والبيانـات لمختلـف القرارات التربوية.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة نتائج التقييم للمساعدة في تحديـد الحاجـات التعليميـة وتطوير وتنفيذ البرامج التعليمية الفردية بالإضافة إلى تكييف التعليم بالشـكل الـذي يستجيب لتقدم التعلّم المستمر.
- يفهم معلمو التربية الخاصة السياسات القانونية والمبادئ إلاخلاقيـة لعمليـات القيـاس والتقييم المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لتلقي الخدمات وتخطيط البرنـامج والتعلـيم وإحلال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بما في ذلك أولئك الـذين ينحـدرون مـن خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة.
- يفهم معلمو التربية الخاصة نظرية القياس وممارسات تحديد قضايا الصـدق والثبـات والمعايير والتحيز وتفسير نتائج التقييم.
- يفهم معلمو التربية الخاصة إل استخدام الملائم ومحددات الأشكال المختلفة للتقييم.

- يتعاون معلمو التربية الخاصة مع الأسر والعاملين الآخرين لضمان عدم التحيز وإتخاذ قرارات التقييم المناسبة.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة أساليب التقييم الرسمي وغير الرسمي في جوانب الـتعلّم والسلوك والتحصيل والبيئة لتصميم خبرات تعليمية تدعم نموالأفراد ذوي الاحتياجـات التعليمية الخاصة وتطوّرهم.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة معلومات التقييم لتحديد ودعم التكييفات التـي يحتاجهـا الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة للوصول إلى المنهاج العادي والمشاركة في المدرسة والنظام.
- يراقب معلمو التربية الخاصة بشكل دوري منـتظم تقـدم الأطفـال ذوي الاحتياجـات التعليمية الخاصة في المنهاج العام والخاص.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة التكنولوجيا الملائمة في التقييم.

9. معيار الممارسة المهنية والإخلاقية:

- يتوجه معلمو التربية لخاصة في ممارسـاتهم بموجـب معـايير الممارسـة المهنيـة والأخلاقية.
- يعمل معلمو التربية الخاصة بأدوار متعددة، وظروف معقدة خلال مدى عمري ونمائي واسع.
- يشارك معلمو التربية الخاصة في الأنشطة، المهنية ويشاركون في مجتمعات التعليم التي تفيد الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وأسرهم وزملائهم، وفي تطوير نموهم المهني.
- ينظر معلمو التربية الخاصة لأنفسهم على أنهم متعلّمين مدى الحياة، وينعكس ذلك على ممارساتهم.
- معلمو التربية الخاصة على وعي بتأثير الإتجاهات، والتواصل مـع الآخـرين علـى ممارساتهم المهنية.
- يفهم معلمو التربية الخاصة بأن اللغة والثقافة تتفاعل مع حالات الإعاقة ولها حساسية في عدة جوانب تتعلق بالأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم.
- يشارك معلمو التربية الخاصة في أنشطة التطوير المهني الـذي يبقـيهم علـى صـلة بمستجدات الممارسة المستندة للبحث.

- يعرف معلمو التربية الخاصة حدود قدراته في الممارسة المهنية.

10 . التعاون:

- يتعاون معلمو التربية الخاصة بشكل فعال مع الأسر، والمعلمون، ومقــدمي الخــدمات، والعاملين في مؤسسات ووكالات المجتمع، وبما يضمن التأكيد على حاجــات الأفــراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يعتنق معلمو التربية الخاصة ويدافعون عن الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يشجع معلمو التربية الخاصة ويدافعوا عن الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصــة من خلال مدى واسع من المواقف، والخبرات التعليمية المختلفة.
- ينظر لهم كخبراء من قبل الآخرين الذين يبحثون عن التعاون الفعال بما في ذلك تعلــيم الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- هم مصدر لغيرهم من الزملاء في فهم القوانين والسياســات المرتبطــة بــالأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- يستخدم معلمو التربية الخاصة التعاون لتسهيل الإنتقال الناجح للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة عبر المواقف والخدمات.

ملحق 3: معايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية (2001) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC Special Education Sub-Committee

- **المعيار الأول:** يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة، وأدوات التحقق، وبنية الأنظمة التي يدرسها ويستحدث خبرات تعليمية تجعل هذه جوانب التعلّم ذات معنى.
- **المعيار الثاني:** يفهم المعلم كيف يتعلّم الأطفال ويتطورون، ويستطيع تقديم خبرات تعليمية تدعم التطور والنمو في الجوانب التعليمية / الإجتماعية والشخصية لكل متعلّم.
- **المعيار الثالث:** يفهم المعلم كيف يختلف الطلبة في أساليب وطرق تعلّمهم، ويخلق فرص تعلّم يتم تكييفها للمتعلّمين على إختلاف قدراتهم.
- **المعيار الرابع:** يفهم المعلم كيفية استخدجام إستراتيجيات التعلّم المختلفة لتشجيع وتنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد وحل المشكلات والمهمات الأدائية.
- **المعيار الخامس:** يفهم المعلم موضوع الدافعية والسلوك لدى الفرد والمجموعة ويستخدم إجراءات لإيجاد بيئة تعليمية تشجع التفاعل الإجتماعي الإيجابي والإنخراط النشط في التعليم والدافعية الذاتية.
- **المعيار السادس:** يستخدم المعلم المعرفة المتعلقة بالتواصل اللفظي وغير اللفظي لتحقيق الفعالية والتعاون والتفاعل الداعم في الصف.
- **المعيار السابع:** يخطط المعلم التعليم إستناداً إلى المعرفة بموضوع تخصصه، والطالب وأهداف المنهاج والمجتمع.
- المعيار **الثامن:** يفهم المعلم ويستخدم إستراتيجيات التعليم الرسمية وغير الرسمية لتقييم وضمان تطور المتعلّم المستمر من الناحية المعرفية والإجتماعية والجسمية.
- **المعيار التاسع:** المعلم هو طبيب تأملي يقيّم باستمرار تأثيرات خياراته وتصرفاته على الآخرين (الطلبة،الآباء، المهنيين الآخرين في المجتمع التعليمي) ويبحث دائماً عن التطور المهني.
- **المعيار العاشر:** يراعي المعلم العلاقات مع الزملاء في المدرسة والأسر والوكالات في المجتمع الكبير بهدف تطوير نمو وتعلّم الطلبة.

- **ملحق 4: مؤشرات الجودة الخاصة ببرامج التعليم االفردية والتي تم تطويرها من قبل دائرة التعليم في فلوريدا**

QUALITY INDICATORS FOR IEPS

Developed by the Florida Department of Education, Division of Public Schools and Community Education, Bureau of Instructional Support and Community Services (1997)

أولاً: المستويات الحالية للأداء: المؤشرات النوعية

- تصف الفعالية الحالية، ونقاط القوة واحتياجات الطلبة بناءاً على التقييمات الحالية التي تعكس تأثير الإعاقة على الأداء التربوي ومشاركة الطالب وتقدمه في المناهج العامة، وفي حالة كانت لغة الطلبة من الأقليات تصف الأداء باللغة المحلية.
- تصف المعلومات الكافية والبيانات المتوفرة والتي من خلالها يتم قياس مدى التقدم.
- تكون متوافقة من حيث التدريس. وتتضمن عبارات وصفية (سردية) لنقاط قوة الطالب والاحتياجات التي توفر معلومات تدريسية للطلبة (مثل: ما يحتاج الطالب لتعلّمه، كيف يمكن تدريس الطالب ، وكيف يتعلّم الطالب بالطريقة التي تتناسب مع إمكاناته وتلبي احتياجاته).
- تتضمن معلومات عن التقدم تجاه تحقيق الأهداف السنوية من التعلّم الفردي السابق.
- تبحث اهتمامات الآباء وتتضمن معلومات يوفرها الوالد.
- تتضمن عبارات خالية من الغموض وتكتب بلغة مفهومة.
- تمثل المدخلات المتوفرة من عدة مصادر.
- تعتمد على تقييم البيانات التي تتضمن أكثر من درجات الإختبار.
- تتضمن أشارات للتقييمات التي يسهل فهمها بما في ذلك نتائج تقييمات الولاية أو المديرية.
- تتضمن عبارات حول الأولويات في الاحتياجات والتي يمكن أن تؤدي إلى أهداف وغايات يمكن قياسها.
- تتضمن عبارات تصف قدرات واحتياجات الطلبة فيما يتعلق بالإنتقال من النشاطات المدرسية إلى نشاطات مع بعد المدرسة.

ثانياً: الأهداف السنوية والأهداف التعليمية: المؤشرات النوعية

- أهداف سنوية تبحث احتياجات الطالب كما تنعكس في عبارات مستوى الأداء الحالي.
- أهداف سنوية تحدد عبارات الأهداف التي يمكن ملاحظتها وقياسها والتي ترتبط بالنتائج المدرسية المرغوبة/ ما بعد المدرسة.
- أهداف وغايات ترتبط بتلبية احتياجات الطالب الناتجة عن إعاقة الطالب وتمكن الطالب من المشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.
- أهداف تدريسية قصيرة الأمد تركز على احتياجات محددة للمستوى الحالي لعبارات الأداء بدلا من مجال وتسلسل المنهاج.
- أهداف تدريسية قصيرة المدى يمكن تحقيقها بناءاً على نقاط قوة واحتياجات الطالب.
- أهداف قصيرة المدى تعكس مدى تقدم الطالب نحو إكتساب مهارات معقدة أو إتقان سلوكيات معينة.
- أهداف تدريسية قصيرة المدى تكتب بطريقة سهلة الفهم، و خالية من العبارات الغامضة.
- أهداف تدريسية قصيرة المدى تعكس دمج و استخدام المهارات اللازمة في غرفة الصف، المجتمع، المدرسة وبيئة المدرسة لتعلّم المنهاج.
- أهداف تدريسية قصيرة المدى تكون مناسبة بحسب تسلسل النمو الزمني.
- تحدد أهداف وغايات موجهة نحو النتائج المرغوب تحقيقها لدى الطالب بعد التخرج من المدرسة.
- تحدد الأهداف التي تعكس النمو في المهارات اللازمة للنجاح والتعميم في بيئات أخرى.
- تتضمن توثيقا لإتقان الأهداف قصيرة المدى.
- تعكس معايير التقييم، والإجراءات والجداول التي تتضمن أهدافاً مستمرة قابلة للقياس.
- توفر إجراءات للتقييم والتي تتضمن ظروفاً منزلية، في العمل، والمجتمع والمدرسة لقياس الأهداف التي تنفذ بشكل منطقي في ظروف معين.

ثالثاً: برامج التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة/ تعديلات البرامج: المؤشرات النوعية

- تحدد المصادر التي يحتاجها الطالب لإنجازالأهداف، والإستفادة من التربية الخاصة، والمشاركة والتقدم في مناهج التعليم العام.

- تشير إلى أن احتياجات الطالب يتم بحثها وتلبيتها بشكل فردي وأن الخدمات المقدمة ليست فقط على اساس تصنيف الإعاقة.
- تبحث الخدمات والاحتياجات اللازمة في العمل، والمنزل، والمجتمع وبيئة المدرسة لكـــي يستفيد الطالب من التعليم.
- تبحث في الاحتياجات الإنتقالية، وحسب الضرورة.
- تعكس أولويات الاحتياجات التربوية المحددة في المستويات الحالية للأداء.
- تعكس الروابط الإيجابية بين التعديل والتكيف في البرامج التعليمية وبرامج التقييم.
- تعكس مدخلات الآباء ومدخلات معلمو التعليم العام.
- تحدد و تعكس القرارات المتعلقة بالمشاركة في برامج التقييم على مستوى الولاية والمديرية وتصف عمليات التقييم البديلة، إن لزمت وبتفصيل كاف للتكيفات والتعديلات التي تســاند المشاركة في برامج التدريس.
- تصف أية تعديلات على البرامج/ المساندة للعاملين في المدرسة.
- تصف أي معدات متخصصة، وتقنيات مساعدة و/ أو خدمات تكيف ضرورية.
- توفر وبتفصيل كافة التكييفات والتعديلات التي تساند المشاركة في بــرامج التقيــيم علــى مستوى الولاية والمديرية.
- **رابعاً: البيئة الأقل تقييداً: المؤشرات النوعية**
- تعتمد على احتياجات ونقاط قوة الطلبة.
- تعكس الإعتبارات بشأن ما إذا كان الطفل يستطيع تحقيق أي من الأهداف التعليمية الفردية في الصف العادي، بما في ذلك، استخدام الوسائل والخدمات المساعدة.
- تعكس ما إذا كانت التعديلات على المناهج يمكن أن تمكن الطالب من تلبية وتحقيق أهداف التعلّم في أي صف عادي.
- تعكس الإعتبارات المتعلقة بالمرونة لكافة خيارات الإستمرار في التدريس.
- تأخذ بالإعتبار الفرص المتوفرة للطالب للمشاركة مع طلبة غير معاقين في كافة النشاطات غير الأكاديمية واللامنهجية.
- تأخذ بالإعتبار إحتمالية حدوث تأثيرات ضارة بسبب نقل الطالب من ظروف التعليم العــام أو في جودة الخدمات التي يحتاجها الطالب.
- تأخذ بعين الإعتبار عملية الأسراع في تكيف الطالب مع بيئة المنزل.

ملحق 5: الاستبانه بصورتها النهائية لمقياس مؤشرات الجودة للبرامج التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية

إعداد

احمد محمد بني ملحم

الجامعة الأردنية

2010/2009

<u>بسم الله الرحمن الرحيم</u>

الأساتذة مديرو ومعلمو مدارس الصم المحترمين،،،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،

يطيب لي أن اتقدم بداية بشكركم على مساهمتكم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية بمشيئة الله واعتذر مقدما لما قد أسببه لكم من ازعاج أو تعب إذ اقتطع حيزا من وقتكم وعملكم للإجابة على الاستبانه المرفقة.

حيث إنني اقوم حاليا بإجراء دراسة بعنوان:

(تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية) لغرض الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال أرجو التكرم بقراءة كل فقرة بعناية واهتمام والإجابة عليها بوضع إشارة (صح) مقابل ما ترونه مناسبا مما يقابله من التقديرات. لما لإجاباتكم الدقيقة من قيمة في تقييم معالم البرامج التربوية للطلبة الصم في محاولة لتحسين المستمر لتلك البرامج.

علما بأن هذه المعلومات سوف تستخدم **<u>فقط</u>** لإغراض البحث العلمي

شاكرين لكم

الباحث : احمد محمد بني ملحم

البيانات الأولية

معلومات أساسية

مديرية التربية والتعليم ....

المحافظة ....

أسم المدرسة	القطاع: حكومي ☐ خاص ☐

الجنس:

ذكر ☐ انثى ☐

المؤهل العلمي :

ثانوية عامة ☐ دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐
دكتوراه ☐

سنوات الخدمة بشكل عام:

أقل من 5 سنوات ☐ 5–10 سنوات ☐ 10 – 15 سنة ☐

15– 20سنة ☐ أكثر من عشرين سنة ☐

عدد السنوات الخدمة في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية:

أقل من 5 سنوات ☐ 5–10 سنوات ☐ 10 – 15 سنة ☐

15– 20سنة ☐ أكثر من عشرين سنة ☐

مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية

البعد الأول: الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة:

وهي عبارة عن القوانين والسياسات والأنظمة والنماذج النظرية والفلسفات المرتبطة لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بما في ذلك حقوق وواجبات الطلبة والأهل والمعلمين وغيرهم ومدى وضوح معالمها بالنسبة للعاملين بها من العاملين في نفس المجال.

البعد الأول: الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادراً
1. يطبق المعلم تشريعات والقوانين والسياسات المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية .				
2. يطبق المعلم الأسس الفلسفية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
3. يمتلك المعلم المعرفة المناسبة في وجهات النظر التاريخية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
4. يدرك المعلم حقوق ومسؤولية آباء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
5. يطبق المعلم النظريات وفلسفات التربوية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
6. يتوفر تعليمات وتشريعات قانونية تضمن تعاون بين المؤسسات التربوية والمهنية وغيرها بضمان تقديم خدمات مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
7. يدرك المعلم أسباب الإعاقة السمعية وأثرها على مظاهر النمائية				
8. يعرف المعلم مظاهر النمو والتطور الإنساني الطبيعي وغير الطبيعي.				
9. يدرك المعلم التعليمات والتشريعات التربوية التي يزود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بوسائل الوصول إلى أماكن استمرارية الخدمات والبرامج البدائل التربوية				
10. يدرك المعلم المعايير الاخلاقية والمهنية لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
11. يدرك المعلم دور الأسرة في تربية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				

12. يعرف تأثيرات الإعاقة على تعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				

ملاحظات أخرى:

....

البعد الثاني : الإحالة:

وهي مجموعة من الإجراءات تتم بموجبها تحويل الطالب من عدة مصادر مثل معلم عـــادي أو ولي أمر طالب آخر أو الطالب نفسه أو طبيب أطفال وغيرهم، إلى فريق متخصص من أجــل تشخيصه وكذلك تحويله إلى المكان التربوي ومعرفة الإجراءات والأساليب الملائمـــة لتحديـــد احتياجات هؤلاء الطلبة.

البعد الثاني: الإحالة.				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1. يتم التنسيق بين المدارس ذوي الإعاقة السمعية ومراكز تشـــخيص الإعاقـــة لغايات تحويل / الإحالة .				
2.تتوفر الإجراءات المناسبة في تحديد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ويحتاجون الى خدمات.				
3.يتم تزويد أولياء الأمور بالمعلومات الشاملة عن أطفالهم ذوي الإعاقة السمعية				
5.يتم إجراء مسوحات بصرية لتحديد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية				
6.يتم إجراء مسوحات سمعية لتحديد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية				
7.يتم إحالة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى فريق تقييم متعدد التخصصات				
8.يتم إحالة الطلبة المشخصين بمشكلات سمع خلال مرحلة التشخيص الســـمعي إلى التقييم النفسي التربوي المناسب لتحديد آثار الفقدان.				
9.يتم تحويل الطلبة لإجراء تقييم طبي نمائي للطلبة المشخصين بالفقدان السمعي للتأكد من أنهم لا يعانون من إعاقات أخرى				
10.يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمعلومـــات عـــن الفقـــدان الســـمعي ومصادر تقديم الخدمات				
11.يتم تحديد البديل التربوي الملائم للطفل ذوي الإعاقة السمعية اعتماداً علـــى بيانات التقييم والحاجات الفردية في مجالات اللغة والتواصل.				

ملاحظات أخرى:

....

البعد الثالث: التقييم النفس التربوي

يجري التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات وذلك من خلال استخدام أدوات القياس المختلفة تهدف إلى تقييم القدرات المعرفية والتقييم الأكاديمي والنمو الاجتماعي والانفعالي

البعد الثالث: تقيم النفسي التربوي				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.تجرى عملية تقييم النفس التربوي من قبل أشخاص مؤهلين أكفاء.				
2.يقوم أخصائي التربية الخاصة بتقييم جميع الجوانب التعليمية المتعلقة بالطفل ذوي الإعاقة السمعية.				
3.يتم تحديد معيار أهلية ذوي الإعاقة السمعية من قبل فريق متعدد التخصصات.				
4.يتم تقييم القدرات المعرفية.				
5. يتم تقييم قدرات وظيفية.				
6. يتم تقييم مهارات أكاديمية (التحصيل القرائي والكتابي والحسابي).				
7.يتم تقييم الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
8.يتم استعمال اختبارات مقننة وأدوات تقييم محددة خلال عملية التقييم.				
9.يتم استخدام لغة مفضلة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ولأسرهم في تطبيق أدوات التقييم.				
10. تجرى عملية تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في أوساط بيئية مناسبة.				
11.يتم تطوير ملف وصفي للطفل ذوي الإعاقة السمعية يتضمن كافة التقارير عن تأثير الفقدان السمعي على النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي واللغوي.				
12.يتم تحديد خدمات التدخل المبكر للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تبعا للاحتياجات الطلبة المحددة.				

13.يفسر المعلم التقارير السمعية أو الخريطة السمعية.				
14. يوظف المعلم معلومات التقييم الرسمي في التخطيط التعليم.				
15. يوظف المعلم معلومات التقييم الغير رسمي في التخطيط التعليم.				

16. يعرف المعلم الاختبارات والمقاييس المستخدمة وجوانب ضعف في هـذه الاختبارات والمقاييس .				
17.يتم تطوير استراتيجيات التقييم الفردية للطلبة الصم أو ضعاف السمع.				
18.يتم كتابة تقارير التقييم باستخدام مهارات الاتصال الفعالة.				
19.يستخدم المعلم أساليب التقييم البديل				
20. يتابع الفريق متعدد التخصصات تقدم في تعليم الطلبة الصم.				

البعد الرابع: استراتيجيات التدريس.

هي استخدام استراتيجيات تعليمية وأنشطة تعليمية ملائمة وظائفيا وأكاديميا حسب خصـائص الطلبة وذلك لتسهيل التعلم و تنظيم تعميم المهارات في بيئات تعلم مختلفة.

البعد الرابع: استراتيجيات التدريس.				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في البيئات التعليمية بالادوات التكنولوجية المساعدة (سماعات طبية ، أجهزة الذبـذبات المعدلـة اف ام .... الـخ) بهـدف مساعدتهم الى تحقيق أفضل فائدة ممكنة.				
2.يتم ادارة الادوات السمعية المساعدة (سماعات طبية ، اجهزة الذبذبات المعدلـة اف ام .... الخ) وضبطها مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في البيئات التعليمية.				
3.يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بدليل الدراسة او ملاحظات التدريس.				

4.يستخدم المعلم المساح اكثر من اللوح ليتسنى الى المعلم مواجهة ذوي الإعاقــة السمعية خلال الكتابة.				
5.يستخدم المعلم الصور والرسومات البيانية والمنظمات الاخرى مع الطلبــة ذوي الإعاقة السمعية لمساعدتهم على اكتساب اللغة والمعرفة.				
6.يتم تزويد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتلفاز المعنون المغلق.				
7.يتم تعزيز الاستجابات الواضحة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
8. يساعد المعلم الطلبة في الصف على فهم آلية السمع والإعاقة السمعية.				
9.يتم تعليم الأفراد على استخدام استراتيجيات تقييم الذات.				
10.يتم تدريب الطلبة باستراتيجيات حل المشكلات.				
11. يحصل المعلم على تغذية راجعة من الطالب للتأكد بأنه يفهم المعلومات.				
12.يتم استخدام استراتيجيات التعلم لتسهيل تنظيم وتعميم المهارات في بيئات التعلم المختلفة.				
13.يتم إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وقت إضافي مناســب لفهــم كــلام الآخرين.				
14.يتم استخدام الوسائط التعليمية المختلفة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.				
15.يعطى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وقتاً كافياً لمشاهدة العــروض البصــرية المختلفة (كالشفافيات، والأفلام، والسلايدات).				
16.تتم كتابة الموضوعات الرئيسية والتقييمات الدراسية من خلال وسائل بصرية (كالسبورة والأوراق).				
17. يتم استخدام استراتيجيات مناسبة لمســاعدة الطلبــة علــى تعلــيم المفــاهيم والمهارات .				
18. يتم استخدام استراتيجيات مناسبة لدمج الطلبة ذو الإعاقة السمعية في أوضاع متنوعة.				
19. يتم تطبيق استراتيجيات التدريس بلغتين الأولى والثانية لتحقيق حاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				

20. يتم استخدام الإيماءات الطبيعية مع الطلبة ذوي الإعاقة الســـمعية لتوضـــيح المهمات المختلفة.				

ملاحظات أخرى:

....

البعد الخامس: المنهــاج:

ينفذ المنهاج أكاديميا ووظيفيا ما يلبي حاجات الطالب الفردية وقدراته وأنماط تعلمه واهتماماتــه ويقيم مدى ملائمة المنهاج للخصائص الطلبة المعاقين سمعيا وضرورة تنظيم خطة تربوية فردية لكل طالب وأهمية التركيز على الأنشطة اللامنهجية.

البعد الخامس: المنهاج.				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1. يتم تطوير المنهاج استنادا إلى أفضل النظريات والممارسات التعليمية في مجــال تعليم ذوي الإعاقة السمعية				
2. يتبنى المنهاج الدراسي مناهج وزارة التربية والتعليم المعمول بــه فــي المملكــة الاردنية الهاشمية للاطفال ذوي الإعاقة السمعية.				
3. يتم تصميم خطة تربوية فردية لكل طالب في المدرسة يشارك فيها الآباء.				
4.يتضمن المنهاج تدريب الطلبة على القراءة				
5. يرتبط المنهاج الدراسي بالأنشطة الحياتية اليومية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
6. يتضمن المنهاج تعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية.				
7.يعمل المنهاج على تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بشكل مناسب.				
8.يتضمن المنهاج تطبيق وتشكيل الكلمات والجمل.				
9.يركز المنهاج الدراسي على تطوير مهارات التواصل والكفاءة اللغوية والمهنية.				
10.يركز المنهاج الدراسي على تحقيق الأهداف المكتوبة بالخطة التربويــة الفرديــة (IEP).				
11.يزود الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمناهج إضافية باســتعمال لغــات الإشــارة والتواصل الشفهي.				
12.يتم تقديم الدعم والخدمات المساندة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية ضمن منــاهج تدريبية إضافية.				
13.يكيف المنهاج الدراسي العام والإضافي مــع الاحتياجــات الماديــة والمعرفيــة والتواصلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.				
14. يبادر المعلمون إلى تكييف وتعديل المنهاج الدراسي مع احتياجات الطلبــة ذوي الإعاقة السمعية				
15. يسعى المعلم لمعرفة ما يود الطلبة أن يتعلموه				

البعد السادس: العاملون والكوادر

يتضمن هذا البعد مؤهلات وكفايات العاملين في البرنامج من معلمـين وأخصـائيين وإداريـين ومشرفين وأي تخصصات مساندة التي تتعلق بالإلمام بالأسس الفلسفية وطرق التدريس التربوية المناسبة، وأهمية تعاونهم مع الآباء في ضمان تحقيق النتائج المرجوة من البرامج التربوية.

البعد السادس: العاملون والكوادر.				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.يتوفر فريق متخصص في جميع المجالات المختلفة.				
2.يتم تنسيق والعمل مع اعضاء الفريق ضمن آلية واضحة محددة.				
3.يتم تنسيق فريق العمل مع مؤسسات ذات علاقة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية.				
4. يتم عمل لقاءات دورية واستشارات لمناقشـة أوضـاع الطلبـة ذوي الإعاقة السمعية.				
5.يتواجد في المدرسة أخصائي قياس سمعي.				
6.يتواجد في المدرسة أخصائي تخاطب.				
7. يتوفر في المدرسة معلم عادي.				
8.يتوفر لدى فريق العمل خبرة في تخصص تعليم الطلبة ذوي الإعاقـة السمعية.				
9.يتوفر في المدرسة اخصائي نفس اجتماعي.				
10. يتوفر في المدرسة مقدمي خدمات مساندة مثل (اخصائي تربية فنية، موسيقية، رياضة معدلة، اخصائي تغذية، ...... الخ)				
11. يتوفر في المدرسة اخصائي خدمات انتقالية وتهيئة مهنية.				
12. يتوفر في المدرسة معلم تربية خاصة.				
13. يتواجد في المدرسة مفسر تربوي (مرتجم لغة إشارة)				
14.يتم تزويد معلمين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بخدمات التدريب اثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة عموماً ومجـال تعلـيم ذوي الإعاقـة				

				السمعية خصوصاً.
				15.يعرف المعلم مصادر المتوفرة لمساعدة الاهل في التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية.
				16.يتم تدريب المعلمين على اكسابهم فلسفة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
				17.يتم تدريب المعلمين العاملين على تعديل المناهج وطرق التدريس.
				18.يتم تدريب المعلمين العاملين على التقييم وانتاج الكلام والتدريب السمعي وطرق التدريس المناسبة .
				19.يتم تدريب المعلمين على الوسائل والتقنيات الخاصة ذوي الإعاقة السمعية.
				20.يتم تدريب المعلمين على استخدام ادوات التقييم والتشخيص المناسبة وتعديل هذه الادوات وفقاً للحاجة.
				21.تشارك المؤسسة التعليمية (المدرسة) في انشطة متخصصة ذات صلة بتعليم ذوي الإعاقة السمعية على المستوى المحلي والعالمي.
				22.يتوفر لدى جميع اعضاء الفريق الفرصة لتأهيلهم وتحديثهم وتطوير مهاراتهم المهنية.
				23.تتابع الكوادر العاملة مستجدات الميدان التربوي المتعلقة بالاعاقة السمعية (كحضور ندوات والمؤتمرات وقراءة الدراسات الحديثة.... الخ).
				24. يجري فريق متعدد التخصصات تقييما للمدرسة من حيث صلاحيتها كبيئة تعليمية لتقديم التعليم لطلبة ذوي الإعاقة السمعية

ملاحظات أخرى:

....
....

البعد السابع: التطوير والتدريب المهني

وهي عمليات تتضمن تنفيذ البرامج التدريبية تستند إليها احتياجات العاملين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتتضمن برامج تدريبية وورش تدريبية ولقاءات علمية ونـدوات ومـؤتمرات وذلك لتحسين إمكاناته المهنية والوظيفية ومتابعة المستجدات العملية، وأهمية تعاونهم مع الآباء.

البعد السابع: التطوير والتدريب المهني				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1. يرتبط برنامج التطوير المهني بشكل صريح مع فلسفة المدرسة.				
2. يتم توجيه برنامج التطوير المهني من خلال خطـة شـاملة طويلـة المدى.				
3. يزود برنامج التطوير المهني بفرص التعاون بين العاملين لتشـجيع مشاركة الأسرة مع المهنيين				
4. يشارك جميع أعضاء الكادر في برنامج التطوير المهني بما في ذلك الإداريين ومقدمي الخدمات المساندة.				
5. يشارك أعضاء الكادر في ورش تدريبية أثناء الخدمة.				
6. يشارك الكادر في اللقاءات مع المهنيين ينتمون إلى منظمات مهنيـة متخصصة.				
7. ينفذ برنامج التطوير المهني من خلال أشخاص مـؤهلين ومعـدين لإعداد اللازم.				
8. تحرص المدرسة على عقد الدورات التدريبية لتهيئة العاملين فيها.				
9. يلتزم أعضاء الكادر بمعايير واخلاقيات العمل المهني				
10. يتوفر نظام الحوافز لتشجيع العاملين للمشاركة في برامج التطـوير المهني				
11. يتم تقييم برنامج التطوير المهنـي باسـتخدام مؤشـرات الرضـا واكتساب المعرفة والمعلومات والمهـارات والتغيـرات فـي ممارسـة التعليمية				
12. يسعى العاملون في ميدان إلى تحسين القوانين والإجراءات المتبعة في تقديم الخدمات التربية الخاصة والخدمات الأخرى المساندة.				

البعد الثامن: تمكين ومشاركة الأسرة

تتضمن مشاركة الأسرة في مختلف فعاليات البرنامج التعليمي وفي مختلف مراحل الزمنية بالإضافة الإنخراط والمشاركة في برامج التدريبية التي تنفذ من قبل مدربين مؤهلين في برامج تدريب الأسرية.

البعد الثامن: تمكين الاسرة.				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.تتوفر في المدرسة برامج تدريبية للاسر حول طرق التواصل.				
2.تشارك الاسرة ضمن فريق متعدد التخصصات ضمن قرارات مناسبة.				
3.تشارك الاسرة بحضور ندوات والمؤتمرات واللقاءات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية.				
4.يتم تزويد اسرة الطفل بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل.				
5.تشارك الاسرة في برامج وانشطة الطلبة من خلال العضوية في لجان مختلفة ويظهر ذلك من خلال:				
أ. تشارك في التدريس والتدريب داخل الصف.				
ب. تشارك في التقييم وتطوير الخطط التربوية الفردية.				
جـ.تشارك في الأنشطة التطوعية التي تطلب من قبل الادارة.				
د. تشارك في تقييم فاعلية البرنامج التعليمي.				
6.تشارك الاسرة في القرارات المتعلقة بالخدمات الانتقالية.				
7.تزود المدرسة الاسرة بنشرات توعوية حول الاعاقة وطرق التعامل مع الاطفال.				
8.تنفذ برامج التدريب الأسري من قبل مهنيين مؤهلين في مجالات البرامج التدريبية والاسرية.				
9.تزود الاسرة بالتغذية الراجعة عن اداء الطالب ومدى تقدمه.				
10.تتواصل المدرسة مع الاسرة من خلال:				
أ. المراسلات المنتظمة				

ب. ملخصات تقدم الطفل				
جـــ. اللقاءات الفردية والجماعية				
د. مؤتمرات الاسرة.				
هـــ. الاتصالات الهاتفية				
11.توفر المدرسة خدمات الارشاد والدعم النفسي للاسرة.				
12.توفر المدرسة برامج تدريب الاسرة في مجال تعديل سلوك الطفل.				
13. تزود المدرسة الأسرة بمصادر تقديم الخدمات				
14.يتم في المدرسة اعداد خطة خدمات أسرية.				
15. تعقد المدرسة ندوات للآباء حول موضوعات الوقاية والتدخل المبكر وأسباب الإعاقة السمعية ومظاهرها.				
16. تعرف المدرسة أسر أطفال ذوي الإعاقة السمعية بالتشريعات القانونية وسياسات الخاصة بالبرامج التربوية لأطفالهم.				

ملاحظات أخرى:

....

البعد التاسع: البيئة التعليـــمية:

وتتضمن البيئة التعليمية المادية المنظمة والآمنة الإيجابية التي توظيف مبـــادئ إدارة الســلوك وتسمح بتساوي الفرص للطلبة وتتميز بأنها غنية وثرية بالمحفزات وتؤدي إلـــى دعـــم تطـــور الطالب وتساعد على الاستقلالية وتحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي. بالإضافة إلى تقديم توفير المواد والوسائل التعليمية التي تتناسب مع خصائص الطالب ونمط تعلمه.

البعد التاسع: البيئة التعليمية				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.يتم في المدرسة تصـــميم التســـهيلات المدرســـية والصـــفية لتحقيـــق الاحتياجات الاكاديمية والمنهاج الاكاديمي، مثل: استخدام أنظمة تـــدريبات معدلة ....الخ.				
2.يتم تقييم البيئة الصفية لتوفير افضل الفرص للاستفادة من التعلم الموجه بصرياً او سمعياً المستخدم مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.				
3.يتم خفض مسافة الاستماع من خلال اجلاس الطلبة الصم بالقرب مـــن المعلم.				
4.يتم التأكد من ان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يرون المعلـــم والمفســـر التربوي والمساعدات البصرية بوضوح.				
5.يتم تجنب الخلفيات المزعجة غير الضرورية (كالموســـيقات، وازعـــاج الصالات، .... الخ)				
6.يتم ضبط السلوكيات الغير مرغوبة التي يظهرها بعـــض الطلبـــة ذوي الإعاقة السمعية داخل الصف.				
7.يتم ازالة الابهار القادم من النوافذ والاضواء.				
8.يتم اجلاس الطلبة بعيداً عن الازعاجـــات العاليـــة (امـــاكن الشـــوارع، الابواب، مكيف الهواء، وحدات التدفئة المركزية).				
9. يتم توجيه ودعم أنشطة مســـاعدي المعلمـــين والمتطـــوعين والطلبـــة المتدربين والرفاق.				
10. يتوفر العزل الصوتي في الصفوف التعليمية للمدرسة				

ملاحظات أخرى:

....

البعد العاشر: الخدمات الانتقالية

وهي مجموعة من الخدمات التي تقدم للطلبة قبل انتقالهم من مرحلة الحالية إلى إي برنامج آخر وتتضمن مرحلة ما بعد المدرسة والحياة العملية اليومية.

البعد العاشر: الخدمات الانتقالية				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.تضع المدرسة خطة خدمات انتقالية.				
2.يساهم اعضاء فريق الدعم في مراقبة انتقال الى مرحلة ما بعد السادسة عشرة.				
3.يشرف على الخدمات الانتقالية بشكل عام معلم اخصائي خدمات انتقالية.				
4.يتم الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والرغبات والآراء الفردية لكل طالب.				
5.يتم اخذ موافقة الطالب فيما يتعلق بأي برنامج علاجي واخذ موافقته بشأن تقاسم المعلومات وتبادلها بين الأطراف.				
6.قبل إجراء المقابلة واختيار الصف الدراسي المستقبلي يقوم المعلم المتخصص بإجراء تقييم مفصل لاحتياجات الشخص ذوي الإعاقة السمعية.				
7.يتم تدريب الطلبة على مهارات ما قبل التهيئة المهنية.				
8.يتم تدريب الطلبة على مهارات التهيئة المهنية.				
9.يتم التاكد من ان الطالب مهيئ بشكل جيد للانتقال وذلك من خلال الزيارات المتكررة.				
10.يتم دعوة المتخصصين المهنيين من ذوي العلاقة للمشاركة بالمراجعة السنوية.				
11.يتم تزويد الطلبة بخدمات النمو المهني واكسابهم مهارات مهنية وانتقالية مناسبة بهدف تحقيق الاستقلالية والعيش المستقل لهم.				
12.يتم توجيه وارشاد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتمكينهم من اختيار				

المهن المناسبة لهم.				

البعد الحادي عشر: التقييم الذاتي

وهي الإجراءات التي تقوم بها المدرسة بشكل منتظم لتقييم الخدمات والوقوف على نقاط القوة والضعف بجميع الجوانب بهدف تحسين الممارسات التي يقوم بها مقدمي الخدمات.

البعد الحادي عشر: التقييم الذاتي				
الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1.تجري المدرسة او المؤسسة تقييماً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة.				
2.يتم التقييم في المدرسة بشكل منتظم من قبل كادر اداري وفني من اجل تحديد الخدمات التي تحتاجها المدرسة وتحديد قدراتها على الوفاء بالتزاماتها الخاصة وتوقعات المجتمع.				
3.يتم استخدام الاستشارات المناسبة لاحتياجات المدرسة في تقييم برامجها وخدماتها وأساليب تقديم الخدمات ونوعها.				
4.تقوم المؤسسة أو (مدرسة) بالمراجعة الإدارية بانتظام.				
5.يتم توزيع عبء العمل وأداء الموظفين وممارساتهم والاطلاع على مهام العمل بانتظام.				

ملاحظات أخرى:

....

ملحق 6: كتاب موافقة الجامعة الأردنية على تسهيل مهمة الباحث

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئـاسـة الجامـعـة
University Administration

الرقـم: ١٦/١/١١/ ١٢٣١
التاريخ: ١٦/٣/١٤٣١هـ
الموافق: ٢/٣/٢٠١٠م

عطوفة مدير مؤسسة الأراضي المقدسة

تحية طيبة وبعد،،

فأرجـو إعلامكـم بأن الطالب "أحمد محمد عبد الله بني ملحم" ، من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كليـة العلوم التربويـة بالجامعـة الأردنيـة، يقـوم بإعـداد أطروحة بعنـوان " **تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية**". ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته في مؤسسة الأراضي المقدسة .

أرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكورأعلاه، علماً بأن المشرفه على رسالته هي الأستاذة الدكتورة منى الحديدي .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

(الأستاذ الدكتور صلاح جرار)

لم س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن

ملحق 7: كتاب موافقة الجامعة الأردنية على تسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١/ ١٢٣١
التاريخ: ١٦/٣/١٤٣١هـ
الموافق: ٢/٣/٢٠١٠م

سعادة مدير مدرسة الرجاء للمعاقين سمعياً

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب "أحمد محمد عبد الله بني ملحم"، من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، يقوم بإعداد أطروحة بعنوان " تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية". ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة مدرسة الرجاء للمعاقين سمعياً .

أرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكورأعلاه، علماً بأن المشرفه على رسالته هي الأستاذة الدكتورة منى الحديدي .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية. وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

(الأستاذ الدكتور صلاح جرار)

س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن

ملحق 8: كتاب موافقة الجامعة الأردنية على تسهيل مهمة الباحث

الجامعة الأردنية

THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة

University Administration

الرقم: ١١/١/١٦/ ١٠٥٩

التاريخ: /٣/ ١٤٣١هـ

الموافق: ٢١/٢/ ٢٠١٠م

معالي وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " أحمد محمد عبد الله بني ملحم " ، من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، يقوم بإعداد أطروحة بعنوان " تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية". ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم بالمملكة الأردنية الهاشمية .

أرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرفة على رسالته هي الأستاذة الدكتورة منى الحديدي .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

(الأستاذ الدكتور صلاح جرار)

س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق 9: كتاب موافقة الجامعة الأردنية على تسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٢/١٠
التاريخ ١٠/٢/١٤٣١
الموافق ٢٤/٢/٢٠١٠

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة/للواء/لمنطقة----------

الموضوع : البحث التربوي

يقوم الطالب أحمد محمد عبدالله بني ملحم بإجراء دراسة بعنوان " تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراسته على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

الدكتوره
ميسر خليل الحباشنه
مدير البحث و التطوير التربوي

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى
٢٤ شباط ٢٠١٠
الـــوارد
الرقم ....
إلى مدير / رئيس قسم ....

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
... التربية والتعليم لمنطقة اربد الاولى
٢٨ شباط ٢٠١٠
الديـــوان / الـــوارد

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

ملحق 10: صدق البناء

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	الإحالة	التقييم النفس التربوي	استراتيجيات التدريس	المنهاج	العاملون والكوادر	التطوير والتدريب المهني	تمكين ومشاركة الأسرة	البيئة التعليمية	الخدمات الانتقالية	التقييم الذاتي	الأداة ككل
الأسس والتشريعات والقوانين والأنظمة	1.00	.70	.66	.68	.47	.54	.37	.51	.57	.39	.57	.70
الإحالة	.70	1.00	.83	.66	.54	.69	.51	.66	.55	.56	.64	.82
التقييم النفس التربوي	.66	.83	1.00	.73	.59	.72	.57	.64	.53	.64	.64	.86
استراتيجيات التدريس	.68	.66	.73	1.00	.60	.70	.55	.57	.59	.51	.57	.81
المنهـــاج	.47	.54	.59	.60	1.00	.74	.62	.51	.65	.60	.57	.78
العاملون والكوادر	.54	.69	.72	.70	.74	1.00	.73	.72	.71	.74	.70	.91
التطوير والتدريب المهني	.37	.51	.57	.55	.62	.73	1.00	.61	.54	.75	.55	.77
تمكين ومشاركة الأسرة	.51	.66	.64	.57	.51	.72	.61	1.00	.61	.67	.66	.82
البيئة التعليـــــمية	.57	.55	.53	.59	.65	.71	.54	.61	1.00	.61	.69	.77
الخدمات الانتقالية	.39	.56	.64	.51	.60	.74	.75	.67	.61	1.00	.67	.81
التقييم الذاتي	.57	.64	.64	.57	.57	.70	.55	.66	.69	.67	1.00	.79
الاداة ككل	.70	.82	.86	.81	.78	.91	.77	.82	.77	.81	.79	1.00

Evaluating the Quality of Special Education and Supportive Services for Students with Hearing Impairments in the Hashemite Kingdom of Jordan a according to International Standards

By

Ahmed Mohammed Abdullah Bany Melhem

Supervisor

Dr. Muna Al-Hadidi, Prof

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the Quality indicators of Special Education and Supportive Services for Students with Hearing Impairments in the Hashemite Kingdom of Jordan. As well as evaluating those indicators according to the quality indicators that will be developed. Moreover, the study sought to identify strength and weakness points in the services for Students with Hearing Impairments in the Hashemite Kingdom of Jordan.

To achieve the aims of this study the researcher developed a questionnaire to measure the quality of educational services according to international standards. The questionnaire consisted of (11) domains containing (157) items. Reliability and validity was checked then the researcher implemented the questionnaire on the population of this study consisting of (260) male and female teachers.

The findings of the study showed that teachers considered the bases, legislative, rules and regulations domain came in the first rank with a mean of (3.07). While the development and professional training domain came in the last rank with a mean of (2.56). while there are differences according to scientific qualification for the scientific major less than Bacaroles degree. There were significant statistical differences at the level of 0.05=α according to experience variable in the filed of teaching hearing impairments students for 20 years and more experience. Furthermore, There were significant statistical differences at the level of 0.05=α according to gender variable for the favor of females.